



# **"KERRON PAHASTA MIELESTÄ AIKUISELLE, NIIN EI JÄÄ MIELEEN PÖRRÄÄMÄÄN."**

Toiminnallinen tunnekerho viisivuotiaille

Kaisa-Maija Luomaniemi

Opinnäytetyö  
Lokakuu 2015  
Sosiaalialan koulutus



## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutus

LUOMANIEMI KAISA-MAIJA:

”Kerron pahasta mielestä aikuiselle, niin ei jää mieleen pörräämään.”

Toiminnallinen tunnekerho viisivuotiaille

Opinnäytetyö 66 sivua, joista liitteitä 3 sivua  
Lokakuu 2015

---

Toiminnallisen opinnäytetyön aiheena oli Rinteen päiväkodissa toteutettava kerhomuotoinen tunnekasvatus. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin pienryhmätoimintana ylöjärveläisessä päiväkodissa 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Tutkimukseen osallistui kahdeksan 5-vuotiaasta lasta, jotka olivat toimineet yhdessä jo syksystä 2014. Tunnekerho toteutettiin osana lasten arkea keväällä 2015.

Osana opinnäytetyötä lapsille suunniteltu ja toteutettu tunnekerho järjestettiin kerran viikossa joka toinen viikko. Kerhossa paneuduttiin kerralla yhteen tunteeseen. Tunteet, jotka käsiteltiin, olivat ilo, kiukku, jännitys, häpeä ja rakkaus. Tunnetta käsiteltiin keskustellen, sadun, draaman ja tunnekorttien avulla sekä askarrellen, pelein ja leikein. Työn tavoitteena oli lisätä lasten tunnetietämystä ja -taitoja, opettaa tunteiden sanoittamista ja toisen tunteiden huomioimista, edistää dialogisuutta, parantaa lasten itsesäätelykykyä sekä avartaa tunteista puhumisen kulttuuria.

Tutkimuksessa käytettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä. Aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimuksessa selvitettiin, miten erilaiset tunnekasvatusmenetelmät edesauttoivat tunteista keskustelua ja niiden ymmärtämistä sekä sitä miten tunnekasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuivat tunnekerhossa. Toiminta analysoitiin aineistolähtöisesti.

Opinnäytetyö todentaa, että tunnekerhotyöskentely on sopiva keino lasten tunnekasvatukseen sekä lasten tunnetaitojen että sosiaalisten taitojen kehittämisen muodoksi. Tunnekerhossa käytetyt toiminnalliset menetelmät toimivat tunnetyöskentelyn välineinä vaihtelevasti. Kokemuksen perusteella tunnekasvatusmenetelmistä sadut ja tunnekortit olivat tunteiden sanallistamisen ja niistä puhumisen kannalta lapsille opettavaisimpia. Lisäksi lasten päiväkotiarjessa mukana oleminen oli lasten tunnetaitojen edistämisen kannalta oleellinen asia, sillä kerhokertojen tunteiden konkretisoiminen heijastettiin lasten elämäntapahtumiin ja toisinpäin.

---

Asiasanat: lapset, varhaiskasvatus, tunnekasvatus, tunnetaidot, pienryhmä

## ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Degree Programme in Social Services

LUOMANIEMI KAISA-MAIJA:

"When I feel sad or hurt I'll tell about it to adults so my mind won't be buzzed with my thoughts."

A Practise-based Emotional Education Club for Five-Year-Olds

Bachelor's thesis 66 pages, appendices 3 pages  
October 2015

---

The purpose of this practise-based thesis was to establish a club for the children to support emotional education. The practical part of the thesis was executed in a small group of eight five-year-olds from the Rinne kindergarten in Ylöjärvi. The small group had been together since the fall of 2014, and the study took place in spring of 2015 as part of their daily basis.

The club designed for the children took place once a week every two weeks. Every meeting dealt with one emotion. The emotions included were happiness, anger, suspension, shame and love. The emotions were processed in the form of discussion, stories, hobby crafts, emotion cards and games. The aim was to increase their sense of emotions, teach them to recognize their own and other people's feelings, to promote dialogic skills, to improve their self-regulation abilities and to broaden the culture of expressing one's emotions.

The thesis was carried out as a qualitative action research. The data were gathered using participative observation. In the research it was investigated how different emotional education methods support the sharing of one's feelings and one's ability to understand them and furthermore how the goals set for the emotional education were reached in the club. The results were analyzed by content analysis.

This study verifies that club activity is a proper technique for children's emotional education and to improve their emotional and social skills. The success of techniques used in the emotional club varied. Based on empirical interpretation the most valuable methods to improve children's emotional skills were stories and emotion cards. Participating in the children's everyday routines in the kindergarten also proved to be essential for the study, because the discussions which took place in the club, were mainly reflections of the children's normal life in the kindergarten.

---

Key words: children, early education, emotional education, emotional skills, small group

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS .....	9
2.1	Aiheen valinta .....	9
2.2	Tutkimusmetodi ja aineiston keruu.....	10
2.3	Opinnäytetyön tavoitteet .....	11
2.4	Tutkimuskysymykset .....	11
2.5	Tutkimusryhmän kuvaus.....	11
2.6	Toiminnan kuvaus.....	13
3	TUNNETAIDOT.....	15
3.1	Tunne-elämän kehitys .....	15
3.2	Lapsen sosiaalinen kehitys.....	16
3.3	Sosiaaliset taidot .....	17
3.4	Tunnetaitoihin vaikuttavia tekijöitä .....	18
3.4.1	Temperamentti .....	18
3.4.2	Itsesäätelykyky .....	19
4	TUNNEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	21
4.1	Tunnekasvatuksen lähtökohtia.....	21
4.2	Tunnekasvatus päiväkodissa.....	22
4.2.1	Muksuoppi .....	23
4.2.2	Verso-vertaissovittelu .....	24
4.3	Dialogisuus osana tunnekasvatusta.....	25
4.4	Tarinat tunnekasvatuksen tukena.....	27
5	TUNNEKERHON TOIMINTA-ASETELMA .....	29
5.1	Oppimisympäristö.....	29
5.2	Pienryhmätoiminta.....	30
5.3	Aikataulu.....	31
5.4	Kerhon suunnittelu.....	31
5.5	Kerho-ohjelma .....	32
5.6	Ohjaajan rooli .....	33
6	TUNNEKERHO JA AINEISTON KERUU .....	35
6.1	Ennakkovalmistelut .....	35
6.2	1. Kerhotuokio: ILO .....	35
6.3	2. Kerhotuokio: KIUKKU .....	38
6.4	3. Kerhotuokio: JÄNNITYS .....	40
6.5	4. Kerhotuokio: HÄPEÄ.....	41
6.6	5. kerhotuokio: RAKKAUS.....	43

7	AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET.....	46
7.1	Lasten tunnetaitojen kehittäminen toiminnallisilla harjoitteilla .....	46
7.1.1	Tunteista keskustelu ja dialogisuus .....	46
7.1.2	Tunnetikkarin ja tunnekellon askartelu .....	50
7.1.3	Satu ja sen tunteiden reflektointi.....	51
7.1.4	Draaman käyttö tunnekerhossa .....	53
7.1.5	Tunnekortin tunnistaminen .....	54
7.2	Tunnekerhon tavoitteiden arviointi.....	55
7.2.1	Tunteista puhuminen.....	55
7.2.2	Tunteiden tunnistaminen.....	56
8	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	58
9	LOPUKSI .....	60
	LÄHTEET .....	61
	LIITTEET .....	64
	Liite 1. Tunnekello .....	64
	Liite 2. Tunnetikkari.....	65
	Liite 3. Kirje vanhemmille .....	66

## 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuslaki (2015) määrittelee laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitteita. Päivähoidon tulee edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä. Lain toisessa momentissa määritellyt päivähoidon tavoitteet olivat jokainen päiväkodin arjessa ja opinnäytetyöni eri vaiheissa läsnä. Kuitenkin erityisesti lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja koskeva osio oli juuri opinnäytetyöni lähtökohta ja peruspilari. Laki määrittelee yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi "kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen." (Varhaiskasvatuslaki 2015/580 2§) Opinnäytetyöni toiminnallinen tunnekerho pyrki lain kanssa samaan tavoitteeseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) taataan lapselle tasapainoinen ja laadukas varhaiskasvatus. Julkaisussa määritellään orientaatiot, joita varhaiskasvatusympäristössä tulee toteuttaa ja jäsentää. Tunnekasvatus luetaan eettisen orientaation sisään. Julkaisussa määritellään eettisen orientaation ja tunnekasvatuksen toteuttaminen melko väljästi ja näin ollen päiväkodeille jää toteuttamiseen liikkumavaraa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nimeävät eettisen orientaation arvo- ja normimaailman kysymysten tarkasteluksi ja arjen tapahtumien pohtimiseksi oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen näkökulmista lasten kehitystaso huomioon otettuna turvallises- sa ympäristössä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 28.) Rinteen päiväko- dissa eettinen orientaatio järjestettiin keväällä siis perustellusti opinnäytetyöni tunne- kerhon välityksellä.

Ylöjärven varhaiskasvatuksen painopistealueita vuonna 2015 olivat lapsen osallisuus, pienryhmätoiminta, mediakasvatus ja kestävä kehitys (Ylöjärven varhaiskasvatuksen suunnitelma 2015, 12). Opinnäytetyöni tunnekerho tuki erityisesti pienryhmätoiminnan ja osallisuuden osa-alueita, joskaan lasten osallisuus ei toiminnan suunnittelun osalta toteutunut, vaan tunnekerho oli yksinomaan minun suunnittelemani. Tunnekerhon sisäl- lä ja strukturoidusta rakenteesta huolimatta lapsilla oli vaikutusvaltaa, tilaa antaa itses- tään ja tehdä asioita omalla tavallaan.

Varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lisäksi kielellisten taitojen ja vuorovaikutuksen keskeistä asemaa lasten arjessa. Varhaiskasvatus tukee lapsen sosiaalisuuden, vuorovaikutustaitojen ja tunteiden oppimista ja rohkaisee kuunteluun ja kerrontaan satujen ja tarinoiden avulla. (Ylöjärven varhaiskasvatuksen suunnitelma 2015, 15.) Opinnäytetyöni tavoitteena on lisätä lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, tuoda dialogisuus näkyväksi lasten arkeen, lisätä päiväkodin henkilökunnan tietämystä tunnekasvatuksesta sekä edesauttaa päiväkodissa tapahtuvan tunnekasvatuksen monipuolistumista.

Kaiken kaikkiaan tunnekerhon tavoitteiden asettelu, toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen olivat varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Ylöjärven kaupungin varhaiskasvatuksen suunnitelman pohjalta summattu tavoitteellinen lasten tunnekasvatuksen muoto, jossa otin huomioon lasten oppimisessa tärkeitä asioita, kuten ikä- ja taitotason sekä herkkyyskaudet. 5-vuotiaille voidaan toisinaan opettaa taitoja, joita tarvitaan myöhemmin esikoulussa. Opettamisessa olikin tärkeää erottaa toisistaan oppimista kehittävä toiminta sekä toiminta, jossa lapsen taidoilta odotetaan liioja liian varhain. Herkkyyskaudet ovat elämän ajanjaksoja, jolloin uusien asioiden oppiminen on suurinta. Sisäinen herkkyys tietyille asioille auttaa saavuttamaan taitoja, joita lapsi tarvitsee kehittyäkseen ja kasvaakseen. (Koivunen 2009, 44.) Herkkyyskausia ei voi kuitenkaan määrittää tuntematta lasta. Jokaisella lapsella on oma yksilöllinen kehityskaarensa, jolloin päivähoidon kasvuun tukeminen ja herkkyyskausien hyödyntäminen oppimisen kannalta sujuvasti, vaatii kasvattajilta niin lasten tuntemista kuin tarkkaa havainnointiakin.

Opinnäytetyö tuo näkyväksi ylöjärveläisessä päiväkodissa viisivuotiaille suunnittelemani ja toteuttamani tunnekerhon toimintamallin. Opinnäytetyö toimii taidonnäytteenä pedagogisesta osaamisestani lastentarhanopettajana ja tunnetoiminnan ohjaajana, toiminnan lapsilähtöisestä suunnittelusta, toteutuksen raportoinnista sekä sen tutkimuksellisesta ja ammatillisesta arvioinnista.

Työn teoreettinen viitekehys on koottu tunteiden kehityksen ja tunnekasvatuksen pohjalta. Eri teorioiden sijaan keskityn tunteiden kehityksessä niiden biologiseen perustaan, lapsen temperamenttiin ja itsesäätelykykyyn. Tunnekasvatuksen teoriaosuus koostuu sosiaalisten taitojen teoriasta, dialogisuudesta, päiväkodin roolista tunnekasvattajana sekä satujen ja tarinoiden merkityksestä osana tunnekasvatusta. Teoreettisen viitekehyksen valinta muodostui luonnollisena jatkumona opinnäytetyön tavoitteiden ja tutkimus-

kysymysten asettamisen jälkeen. Opinnäytetyö tuo näkyväksi erilaisia tunnekasvatusmenetelmiä, joita voi hyödyntää niin pieninä tuokioina kuin vastaavanlaisena kerhona, jota itse toteutin lapsille.



## 2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

### 2.1 Aiheen valinta

Opinnäytetyöni aihe kumpusi henkilökohtaisesta kiinnostuksesta tunnekasvatusta, vuorovaikutustaitoja ja dialogisuutta kohtaan. Dialogisuuden periaatteita korostava emootioihin ja niiden ilmenemiseen keskittyvä kerho kehittyi lopulta opinnäytetyökseni. Tunteet ja tunneihmiset ovat toisinaan hieman vieroksuttu aihe ja halusinkin nostaa tunteista puhumisen kerhon pääaiheeksi juuri siksi, että lasten kanssa se on usein huomattavasti helpompaa kuin aikuisten kanssa. Halusin olla myötävaikuttamassa päiväkodin avoimen tunteista puhumisen kulttuurin kehittymisessä.

Luontevasti kerhoon yhdistyivät myös sadut ja tarinat, joiden sisältä löytyy aina tunnetta, samaistumispintaa ja keskusteluna aihetta. Satujen maailma on kiehtova niin aikuisille kuin lapsille ja niiden avulla pystytään vaikuttamaan lapsen kehityksessä hyvin monen asiaan kuten mielikuvituksen kehitykseen, sanaston moninaistumiseen, tunteiden kehitykseen ja säätelyyn sekä keskittymiskyvyn kehittymiseen (Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010, 1-2).

Niin sosiaaliset taidot kuin tunnetaidotkin ovat asioita, joita tulee opetella ja harjoitella. Ajatuksenani ei ollut opettaa lapsille tunnetaitoja siksi, että heistä kasvaisi sosiaalisesti taitavia aikuisia. Tarkoituksenani oli kasvattaa heidän tunnetietämystään ja opettaa sosiaalisia taitoja juuri tämänhetkiseen elämään. Lapsuudessa kuitenkin luodaan perusta ja lähtökohdat aikuisuuden vuorovaikutustaidoille ja sosiaaliselle kompetenssille (Keltikangas-Järvinen 2012, 50).

Keväällä 2015 vietin 17 viikkoa harjoittelussa ylöjärveläisessä Rinteen päiväkodissa, jossa 3-5-vuotiaiden ryhmän kevään teemat olivat tunnekasvatus ja itsetunto. Halusin tehdä opinnäytetyöni harjoitteluni lomassa, jotta tuntisin opinnäytetyöni toiminnan mahdollistavat lapset. Näin ollen mahdollistaisin projektilleni lasten tunteiden autenttisuuden kannalta otollisen tilanteen ja ympäristön. Lisäksi tunteista puhuminen on helpompaa tutun aikuisen kanssa (Tamminen 2005, 89).

Valitsin projektini lapsiryhmäksi viisivuotiaat lapset sillä tunnekerhoon valitsemani toiminta vaati viisivuotiaille tyypillistä ikätasoista osaamista, kuten sujuvaa tarinoiden kerrontaa ja äidinkielen taivutusta, kolmiossaisten ohjeiden ymmärtämistä ja ryhmässä keskittymistä (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivé, Neuvonen & Kurvinen 2011, 146).

## **2.2 Tutkimusmetodi ja aineiston keruu**

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka tunnusmerkkeihin kuuluu kuvailevuus, sanat ja lauseet sekä niiden analysointi, lukumäärältään pienempi osallistujajoukko kuin määrällisessä tutkimuksessa sekä se, että tutkija kerää aineistoa juuri siinä ympäristössä, jossa tutkimus tapahtuu (Kananen 2008, 24-25). Kvalitatiivinen tutkimus on omiaan tuomaan juuri tutkittavien näkökulman esiin. Tutkimuksen kohteena on ihmiset, jolloin tutkijan on luotettava omiin havaintoihinsa ja tulkintoihinsa. (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall 1994, 1-3.)

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla. Osallistuvaa havainnointia käytetään metodina usein silloin, kun pyrkimyksenä on saada tietoa tutkitavasta sekä yksilönä, yhteisönä jäsenenä kuin suhteessa tutkijaan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkitavan kanssa. (Vilka 2005, 120.) Havainnointi tapahtui tunnekerhossa ja raportointi muistiinpanojen pohjalta tunnekerhon jälkeen. Opinnäytetyöni aineiston analysoin aineistolähtöisesti.

Roolini oli tunnekerhossa oli niin turvallinen aikuinen, kerhon ohjaaja kuin tutkijakin. Kerhossa oli mukana myös yksi ryhmän kasvattajista niin sanotusti apuohjaajan roolissa, jotta niin ohjaus kuin havainnointi olisi soljuvaa ja keskittyminen itse kerhon ohjaamiseen ja tutkimuksen tekoon olisi helpompaa. Tämä apuohjaaja ei kuitenkaan osallistunut tutkimuksen tekoon tai havaintojen tekemiseen kuin välillisesti.

Tunnekerho pyrki kehittämään ajattelu- ja toimintatapoja sekä vuorovaikutusta, johon osallistuva havainnointi on Vilkan (2005, 120) mukaan omiaan etenkin silloin, kun tutkijalla on ennestään tietoa tutkimusryhmästä. Ennen tutkimuksen aloittamista olin työskennellyt ryhmän kanssa kolme viikkoa, ja koinkin, että kerhossa minun oli helpompi saada tietoa lasten aidoista ajatuksista ja asenteista kuin esimerkiksi tilanteesta, jossa olisin ohjannut kerhoa päiväkodin ulkopuolisena henkilönä. Opinnäytetyössäni kuvaan

kerhon toimintaa hyvin yksityiskohtaisesti havainnollistaakseni itse kehittämäni kerhon tunnelmaa, tapahtumia ja kokemuksia mahdollisimman autenttisesti.

### **2.3 Opinnäytetyön tavoitteet**

Työelämälähtöisen opinnäytetyöni tavoitteena oli itse kehittämäni tunnekerhon myötävaikutuksella tuoda näkyväksi erilaisia harjoitteita ja keinoja, joilla lasten tunnetaitoja voidaan tunnekerhossa edistää ja kehittää. Erilaisilla toiminnallisilla keinoilla pyrin kasvattamaan lasten tunnetaitoja tunteiden sanallistamisen, tunnistamisen ja niistä puhumisen saralla. Tavoitteenani oli selvittää, miten tunnekerho ja valitsemani tunnekasvatuksen muodot toimivat lasten tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen välineenä. Opinnäytetyöni pyrkimyksenä ei ole tutkia yksittäisten lasten kokemuksia tai ryhmän dynamiikkaa, vaikka tunnekerhotuokioiden pohjalta kootussa aineistossani lasten kokemukset ja ääni sekä ryhmän sisäiset tuntemukset ovatkin läsnä.

Tutkimuksellisten tavoitteideni rinnalla pyrin luomaan jokaiseen kerhokertaan positiivisen, välittömän, hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin - kerhon, jonne on mukava mennä, jossa on mukava olla ja jota odotetaan. Halusin juurruttaa lapsille ajatuksen siitä, että tunteista puhuminen on tavallista ja mukavaa.

### **2.4 Tutkimuskysymykset**

Rajasin tutkimuskysymykseni kahdeksi pääkysymykseksi, joihin vastaan kappaleessa seitsemän. Rajasin kysymykset koskemaan juuri itse kehittämäni tunnekerhon toimintaa.

1. Millaiset tunnekasvatusharjoitteet tukivat tutkimusryhmäni lasten tunnetaitojen edistämistä kehittämässäni tunnekerhossa?
2. Miten asettamani tunnekasvatustavoitteet toteutuivat tunnekerhossa?

### **2.5 Tutkimusryhmän kuvaus**

Lopputyöni kohderyhmäksi valikoitui Rinteen päiväkodin 3-5-vuotiaiden ryhmän viisi-vuotiaista koostuva pienryhmä. 5-vuotiaat valikoituivat tutkimukseni kohderyhmäksi, sillä he oppivat ja kehittyvät nopeasti samaistumalla tärkeisiin aikuisiin ja heidän toi-

mintamalleihinsa. Moraalin oppiminen ja esimerkiksi lupausten pitäminen korostuvat tässä ikävaiheessa. Lisäksi 5-vuotiaiden sanavarasto on jo kyllin suuri omien ajatusten ja tunteiden julki tuomiseen. (MLL 2014, 6-7.) Aiemmin mainittujen tarinoiden kerronnan, äidinkielen taivutussääntöjen, ja keskittymisen taitamisen lisäksi viisivuotiaiden vuorovaikutus-, ryhmätyö-, kaveri- ja leikkitaidot karttuvat vauhdilla kuten myös empatiakyky ja konfliktitilanteiden itsenäinen selvittäminenkin (Vilén ym. 2011, 146, 160).

Ryhmään kuului 8 lasta, 5 poikaa ja 3 tyttöä. Ryhmä oli toiminut sellaisenaan yhdessä jo syyskuusta 2014 lähtien, joten keskenään lapset olivat tuttuja toisilleen. Yksi lapsi oli tullut ryhmään mukaan vasta marraskuussa. Ryhmä oli kuitenkin siinä vaiheessa, että niin sanottuja ryhmäytymisharjoituksia en kokenut projektissani tarkoituksenmukaisiksi. Tunnekerhon tarkoituksena oli oppia tunteita ja tunteista, mutta myös harjoitella omien tunteiden jakamista. Tunteiden jakaminen edellyttää yhdessäoloa ja kokemusta ihmissuhteen jatkuvuudesta (Tamminen 2005, 89). Ryhmän jäsenet tunsivat toisensa, jonka vuoksi tunnekerhon onnistumisen edellytykset olivat suuremmat kuin ryhmällä, joka vasta aloittaisi yhdessä.

Ennen tunnekerhon varsinaista aloitusta, olin toiminut harjoittelussa kyseisten lasten kanssa kolme viikkoa. Olin ohjannut lapsille joitakin lyhyempiä tuokioita aiemmin, tiesin lasten mieltymyksistä ja koin tuntevani ainakin pintapuolisesti ryhmäläisiä ja ryhmän dynamiikkaa. Halusin tutustua lapsiin ennen varsinaista tunnekerhoa, jotta saisin lopputuloksesta mahdollisimman autenttisen mitä tulee lasten tunnekasvatukseen mutta myös siihen, että todella saisin kerhoni välityksellä tehtyä tulevaisuutta ajatellen konkreettisen ja toimivan työkalun tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Harjoitteluni päiväkotiryhmä olivat hyvin pienryhmäorientoitunut osasto, jossa lähes tulkoon kaikki arjen toiminnot kello 8-12 välillä tehtiin pienryhmissä. Kaikkineen ryhmässä oli 23 lasta, pienryhmiä oli arjen sujumisen ja pedagogisen viihtyvyyden takaamiseksi yhteensä kolme. Opinnäytetyöni pienryhmä koostui ryhmän viisivuotiaista, jotka olivat siirtymässä esikouluun syksyllä 2015. Kolme lasta oli projektin alkaessa täytännyt kuusi vuotta. Ryhmä on kuitenkin melko tasainen tunnetaidoiltaan. Yhdellä lapsella oli tehostetun tuen tarve, mutta tähän ei käytännössä tarvinnut kiinnittää huomiota. Lapsen intiimisuojan takia en kerro opinnäytetyössäni tuen tarpeesta enempää.

## 2.6 Toiminnan kuvaus

Valitsin tunnekerhoon tunteita, jotka ovat lasten arkielämässä ainakin jollakin tasolla läsnä joka päivä: ilo, kiukku, jännitys, häpeä ja rakkaus. Tunnekerhon aktiviteetit olivat sekä täysin itse kehittämiäni että päiväkodeissa yleisesti käytössä olevista harjoitteista muokattuja toimintamalleja. Kerhon toiminta piti jokaisella viidellä kerralla sisällään positiivisen kosketuksen piiriin, pelin tai leikin, keskustelua, sadun, draamaa, askartelua ja tunnekortin tunnistamisen. Suurin osa harjoitteista oli ryhmämuotoisia. Toiminta oli aikuisjohtoista, mutta etenkin keskusteluissa lapsilla oli mahdollisuus kääntää kerhon kurssia ja osallistua juuri itselle sopivalla tavalla tai tarinalla. Samoin kuin askarteluissa lapsilla oli mahdollisuus toteuttaa ja askarrella tunnekellonsa juuri sellaiseksi kuin halusi. Tunnekello toimi kerhon jatkumona ja eräänlaisena symbolina.

Yksi tunne kattoi aina yhden kerhokerran. Kerho piti sisällään jokaisella kerralla rungotaan pääpiirteittäin samanlaisen sisällön, jonka pohjalta lapset ikään kuin automatisoivat viimeisillä kerhokerroilla toimintaan ja tiesivät mitä odottaa. Tunnekerhon tapahtumapaikkana oli lattialle piiriin asetetut lattiatyyny, joiden päällä kukin istui omalla paikallaan. Tässä kotipesässä kerho alkoi ja loppui jokaisella kerralla. Samassa piirissä leikittiin, keskusteltiin, esiteltiin kädentöitä, luettiin satu ja tunnistettiin tunnekortteja. Askartelu tapahtui pöydän ääressä, mutta muuten kerhon tapahtumapaikkana oli lattia-piiri, jossa jokainen näki jokaisen.

Keskustelut tunteista käytiin vuorotellen, mutta myös vapaa kommentointi oli täysin sallittua. Oli sovittu, että kun yksi puhuu, muut antavat hänen puhua loppuun. Ohjaajan rooli oli ohjata keskustelua, huomioida, että kaikki tulevat kuulluksi, kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä huomioida, jos jollakin tuli vielä jotakin uutta sanottavaa. Pyrkimyksenä oli noudattaa dialogisuuden keskeisiä periaatteita ja havaita dialogisen keskustelun piiriin tunnusmerkkejä viisivuotiaille lapsille sopivissa määrin.

Tunnekerhossa askarrettiin kaksi kertaa. Ensin tehtiin satua varten tunnetikkari (liite 1), toisella kerralla tunnetikkari asetettiin osaksi tunnekelloa (liite 2). Tunnetikkari oli tikun päähän kiinnitetty pää, jonka lapset piirsivät. Kullakin kerralla lasten tehtävänä oli tehdä näkemyksensä mukaisen hahmon kasvot kyseisen kerran tunteen pohjalta pieneen valmiiksi piirrettyyn ympyrään, leikata se ja kiinnittää tikun päähän. Tätä tunnetikkaria tarvittiin sadunlukuhetkellä.

Tunnekello oli ympyrän muotoinen pahvi, jossa jokaisella tunteella oli oma lohkonsa. Lasten tuli valita jokaisella kerralla senkertaiseen tunteeseen sopiva väri ja liimata tunnetikkarin pää tämän lohkon päälle. Lopulta tunnekellosta valmistui jokaiselle erilainen luomus muistoksi tunnekerhosta ja ilmentämään tunteiden kokemusten kirjoa.

Jokaisella kerralla luettiin tunteeseen sopiva satu. Satu luettiin vuorovaikutuksellista lukutapaa hyödyntäen siten, että keskustelua tunteesta ja tapahtumista käytiin ennen satua, sadun aikana ja sadun jälkeen. Etenkin lopuksi satua reflektoitii tarkasti ja kirjasta etsittiin kohtia, jossa tunne oli erityisesti esillä ja jossa tunnetikkaria tuli nostaa.

Toiset lapset olivat nopeampia askartelijoita kuin toiset. Toiseksi viimeisenä kerhoaktiviteettina ollut tunnekellon viimeistely siis sujui toisilta nopeammin kuin toisilta. Jotta kenenkään ei tarvinnut odotella ja turhautua, viimeinen tehtävä ja tunnekerhon lopetus tapahtui yksilötehtävänä. Olin asettanut PS-kustannuksen Tunteet tutuiksi -tunnekortteja kotipesän keskelle. Kun tunnekello valmistui, lapsi sai mennä tunnistamaan kerran tunteen korteista, tuoda sen minulle ja lähteä tämän jälkeen kerhosta.

### 3 TUNNETAIDOT

#### 3.1 Tunne-elämän kehitys

Tunteilla ovat merkittävä rooli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ihmisyhteisöjen koossa pitämisessä. Tunteet rikastavat elämää, suuntaavat yksilön huomiota ja sopeuttavat ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Lasten tunneilmaisu, itsesäätelykyky sekä omien ja toisten ihmisten tunteiden tulkinta kehittyvät asteittain iän ja elämäkokemuksen myötävaikutuksella. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppala 2007, 104-105.) Tunteet ovat kaikille jokapäiväinen asia, mutta niiden tulkinta voi erota radikaalistikin. Tunteiden tulkinta riippuu kulttuurin meille opettamista tavoista. Eri kulttuureissa ja maailmankatsomuksissa tunteet mielletään eri tavoin. (Puolimatka 2004, 19.)

Lapsella on synnynnäinen tunteiden jakamisen tarve. Lapsi tarvitsee aikuista tueksi sekä tunteiden opetteluun että niiden jakamiseen ja säätelyyn. Vanhemmat opettavat lapselle tunnetaitoja jo varhaislapsuudessa esimerkiksi nimeämällä tunteen ja jakamalla sen lapsen kanssa. Lapsi tarvitsee itseään kokeneemman ihmisen kertomaan tunnetasolla tapahtuvista elämän asioista. (Tamminen 2005, 87-89.) Päivähoidossa päiväkodin työntekijöiden merkitys lapsen tunnetaitojen edistäjänä puolestaan korostuu. Päivähoidossa lapsi toimii osana lapsiryhmää, jossa hyväksytyjä sosiaalisia taitoja tarvitaan päivittäin.

Tunne-elämän hyvän kehittymisen taustalla on turvallinen kiintymyssuhde, joka on voimakas ja pitkäkestoinen (Vilén, ym. 2011, 87). Turvallisen kiintymyssuhteen perusteena on, että läheisen aikuisen kiintymys suuntautuu lapsen kehityksellisiin tarpeisiin, siten että lapsi kokee hyväksytyksi tulemisen tunnetta ja rakkautta. Turvallisen kiintymisen pohjalta lapsella on mahdollisuudet suuntautua ulkomaailmaan ja kehittää tiedollisia valmiuksiaan. Ulkomaailmaan suuntautuminen ja tiedollisten valmiuksien kehittäminen puolestaan mahdollistavat vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen ympäristön kanssa, johon monipuolisten ihmissuhteiden muodostaminen perustuu. (Puolimatka 2004, 49-50.)

Vastasyntyneen ilmaisutavat ovat kokonaisvaltaisia, esimerkiksi negatiivisia tuntemuksia ja niiden aiheuttajaa ei voida ilmaisun perusteella erottaa toisistaan (Nurmi, ym.

2007, 104). Muutaman kuukauden ikäinen vauva kuitenkin ilmaisee jo kasvoillaan turhautumista frustraation aiheuttajaa kohtaan, joita usein aiheuttavat epämukavuuden tunne ja huomion tarve (Vilén, ym. 2011, 152-153.)

Nopean puheenkehityksen aikana, eli toisen ja neljännen ikävuoden välillä, lapset oppivat ilmaisemaan itseään symbolisesti, jolloin lapset alkavat oppia sanoittamaan omia tuntemuksiaan (Nurmi, ym. 2007, 105). 3-6-vuotiaille lapsille on haastavaa asettua toisen asemaan ja nähdä asioita toisen silmin. Käytännössä he ajattelevat kaikkien ihmisten ajattelevan samasta näkökulmasta kuin he itse. Vasta myöhemmin lapsuudessa, 5-9-vuotiaana, kehittyy kyky nähdä asioita myös toisten näkökulmasta: niin kutsuttu subjektiivinen roolinotto. (Järvinen, ym. 2009, 30-31.)

Viidessä vuodessa lapsen tunne-elämässä tapahtuu valtavasti asioita. Lapsi kykenee jo jonkin verran sanallistamaan tunteitaan ja selvittämään riitatilanteita jopa itse. Viisivuotiaalle kaverit ovat tärkeitä ja empatian kehittyminen voi näkyä toisen lohduttamisena. On tavallista, että lapset tietävät, millaiset asiat tuottavat toisille ja itselle pahaa mieltä, mutta eivät kuitenkaan vielä osaa toimia tilanteissa epätietoisesti. Viisivuotiaat ottavat tärkeän aikuisen roolimallikseen ja työستävät pitkäkestoisissa roolileikeissään myös tunteitaan. (Vilén, ym. 2011, 160-163.)

### **3.2 Lapsen sosiaalinen kehitys**

Lapsen kehitys on niin perintötekijöiden kuin lasta ympäröivän ulkoisen maailman vaikutusten jatkuvaa yhteispeliä. Perintötekijät vaikuttavat siihen, millainen lapsi on ja miten lapsi on ja tulee olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ympäristö ja lähimmät ihmissuhteet puolestaan kanavoivat sen, miten nämä perintötekijöiden suomat mahdollisuudet käytännössä alkavat toimia ja aueta. (Tamminen 2005, 20.) Herkkyys suotuisille tai epäsuotuisille ympäristötekijöille riippuu lapsen geeniperimästä. Geenien vaikutukset lapsen kehityksessä voidaan ymmärtää vasta, kun ympäristön vaikutukset on otettu huomioon. (Koivunen 2009, 20.) Ulkoiset tapahtumat ihmisen elämässä eivät siis välity sellaisinaan ihmisen aivojen rakenteisiin (Tamminen 2005, 22) vaan erilaiset uskomukset, arvot ja skeemat nivoutuvat tiiviisti niin menneisyyden kuin tulevaisuudenkin kokemuksiin (Mäkinen 2011, 95).



Ihmisen persoonallisuus ei kuitenkaan muodostu kokonaisuudessaan ensimmäisten ikävuosien mittaan, vaikka niitä korostetaankin paljon. Nämä varhaiset vuodet rakentavat persoonallisuuden ytimen. Persoonallisuus kehittyy aina varhaiseen aikuisikään asti ja persoonallisuuden mukana siis myös tunteet. (Keltikangas-Järvinen 2010, 163.) Erityisesti lasten vanhemmat, kotoa opitut toimintamallit sekä kiintymyssuhde vanhempiin vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Kotoa saatujen sosiaalisten taitojen mallien pohjalta lapsi alkaa harjoitella taitojaan vertaisryhmissä: käyttäytymissääntöjä, rooleja, taitoja, hyväksyttävää vuorovaikutusta. (Vilén, ym. 2011, 156.)

Ihmisen minuus syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Minäkäsitys on joustava ja elämäkokemusten myötä kehittyvä aspekti, jolla on kuitenkin kiinteät perustukset. Kuten sanottu, empatia ja moraalikäsitykset ovat sosiaalisten taitojen ohella lapsuudessa harjoiteltavia asioita, sillä leikki-ikäiset lapset eivät vielä kykene katsomaan itseään kuin yhdestä näkökulmasta kerrallaan. Kouluikä lähestyvät lapset puolestaan oppivat näkemään toimintansa ja sen vaikutuksia useammasta näkökulmasta. (Järvinen, Tontti, Lindblom-Ylänne, Niemelä, Päivänsalo 2009, 29-30.) Toisen asemaan asettuminen edellyttää lapselta kehittyntä sosiaalista tiedonkäsittelyä ja toisen erillisyyden ymmärtämistä kognitioiden ja tunteiden tasolla (Poikkeus 2011, 85).

### **3.3 Sosiaaliset taidot**

Joskus oletetaan, että lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät samalla kun hän toimii osana ryhmää. Sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan kehity ilman niiden erillistä opettelua (Koi-vunen 2009, 43). Sosiaaliset taidot ovat opittuja yleisesti hyväksytyjä käyttäytymistapoja, jotka luovat edellytykset rakentavaan vuorovaikutukseen (Kauppila 2000, 125-126). Kauppila (2000, 127) jakaa ihmisen sosiaaliset taidot neljään eri luokkaan: perustaidot, kehittyneet sosiaaliset taidot, sosiaaliset tunnetaidot sekä muut sosiaaliset vuorovaikutustaidot.

Kauppilan (2000, 126-128) mukaan sosiaaliset perustaidot tulisi hallita jo melko varhaisessa vaiheessa. Näitä ovat muun muassa itsensä ja toisten esitteleminen, kuunteleminen, keskusteleminen sekä avun pyytäminen. Kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin lukeutuvat muun muassa anteeksi pyytäminen, opetuksen seuraaminen, ryhmään liittyminen sekä ystävyyden luominen. Sosiaalisia tunnetaitoja Kauppilan mukaan ovat esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen, toisten tunnetilojen ymmärtäminen ja tulkinta sekä tunnetilojen

nimeäminen. Tutkimusryhmäni viisivuotiaat hallitsivat sosiaaliset perustaidot. Tunnekerho oli kehittyneiden sosiaalisten taitojen sekä sosiaalisten tunnetaitojen harjoittelu- ja opettelupaikka.

Sosiaalisten taitojen tärkeys näkyy toiminnassa vertaisten kanssa, osana ryhmää olemisessa sekä eritoten viestinnässä (Kauppila 2000, 126). Sosiaalisuuden ilmeneminen vuorovaikutustilanteissa riippuu lapsen kehitystasosta. Vauvalle riittävät hoiva ja muiden ihmisten läsnäolo, mutta myöhemmin sosiaalinen vuorovaikutus kasvaa kaiken muun kehityksen ohella monimutkaisemmaksi. Sosiaalisuus ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin sosiaaliset taidot. Temperamenttiltaan sosiaalisella on toki suuremmat mahdollisuudet kartuttaa hyvät sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan ole perinnöllisiä tai temperamenttipiirre, vaan kuten sanottu oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tulos. (Keltikangas-Järvinen 2004, 85-86.)

### **3.4 Tunnetaitoihin vaikuttavia tekijöitä**

Seuraavissa kappaleissa kerron opinnäytetyöni ja tunnekasvatuksen kannalta merkittävimmistä tunnetaitoihin vaikuttavista tekijöistä. Rajasin teoriaosuuden tunnetaitoihin vaikuttavista tekijöistä temperamenttiin ja itsesäätelykykyyn, vaikka todellisuudessa tunnetaitoihin vaikuttavat erittäin monet muutkin seikat. Tämän opinnäytetyön kannalta merkittävimmässä roolissa olivat kuitenkin juuri temperamentti ja itsesäätelykyky.

#### **3.4.1 Temperamentti**

Käyttäytymispiirteitä, jotka ovat ihmiselle tyypillisiä, kutsutaan temperamentiksi. Ihminen voi olla temperamentiltaan esimerkiksi rauhallinen tai vilkas, sosiaalinen, levoton, äkkipikainen tai ujo. (Koivunen 2009, 20.) Temperamentti erottaa meidät muista ihmisistä. Se on suhteellisen pysyvä piirre ihmisessä iästä ja tilanteesta riippumatta. Temperamentin ilmeneminen vain muuttuu biologisen ja psyykkisen kypsymisen johdosta sekä ympäristön asettamien odotusten vaikutuksesta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 39, 43.) Kasvatus muokkaa temperamenttia ja temperamentti puolestaan kasvatusta. Jokaisella lapsella on omat ominaisuutensa ja temperamenttinsa, joita kasvattajan tulee kunnioittaa ja joihin kasvuun auttamisen tulee perustua. (Koivunen 2009, 20.) Tunnekerhossa lasten temperamenttien tunteminen ja kunnioittaminen tulivat näkyväksi niin toiminnan suunnittelun kuin itse kerhon tiimellyksenkin aikana.

Kukin kasvattaja toimii omalla persoonallisella tavallaan. Lapset puolestaan reagoivat jokainen omalla tavallaan. On todettu, että opettajan opetustapa vaihtelee systemaattisesti riippuen lapsen temperamentista. Lapsen temperamentti vaikuttaa opettajan tai kasvattajan näkemykseen siitä, kuinka paljon hän kokee lapsen tarvitsevan ohjeita, kuinka monimutkaisia ohjeita lapsi ymmärtää, miten lasta ohjataan ja kuinka tälle yli-päättään puhutaan. Kasvattaja valitsee kunkin lapsen kohdalla opetustyylin lapsen temperamentista riippuen - antaako lyhyitä vai pitkiä moniselitteisiä ohjeita, onko vuoro-vaikutus ohjeiden tai määräysten antamista vai palautetta lapsen toiminnasta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 266.) Viisivuotiaat ymmärtävät jopa kolmiosaisia ohjeita. Tunnekerhon ohjaajana minun tuli kuitenkin huomioida ohjeita antaessani lasten vireystila, mieliala ja arjen tapahtumat. Tunnekerhon opetustyyli oli niin lapsikohtaista kuin tilannesidonnaistakin.

Kaikilla ihmisillä on siis temperamentti. Temperamentit erottavat ihmiset toisistaan, koska se on ulospäin näkyvä käyttäytymistyyli, joka luo yksilöllisyyden. Ihmisen temperamenttia ei sinällään voi arvottaa, vaan ympäristö määrittelee alustan, jonne kunkin ihmisen temperamentti on omiaan tai sitten ei. Persoonallisuus on temperamentin muo-vautumisen tulos - kaikesta yksilöllisyyden korostamisesta huolimatta, kasvatuksen pyrkimyksenä on samanlaisuuden kasvattaminen, jotta käytökseltään, arvoiltaan ja tavoitteiltaan erilaiset ihmiset tulisivat toimeen keskenään ja voisivat elää yhdessä. "Temperamentin kannalta kasvatusta tarkoittaa aina ääripäiden tukahduttamista ja keskiarvoon pyrkimistä." (Keltikangas-Järvinen 2004, 39-40.) Jo varhain teemme toisistamme eron esimerkiksi siinä, kuinka mieluusti ja rohkeasti teemme tuttavuutta uusiin ihmisiin ja tilanteisiin (Poikkeus 2011, 81).

### **3.4.2 Itsesäätelykyky**

Itsesäätelyn tarkka määrittelemine on haastavaa. Yleisesti ottaen itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä esimerkiksi omia tunteitaan, motivaatiotaan, tarkkaavaisuuttaan ja ajatuksiaan. Itsesäätelyssä on siis pähkinänkuoressa kyse ihmisen kyvystä säädellä omaa käyttäytymistään omista tunteista huolimatta ja niiden kanssa. Tunteiden säätelyllä ei tarkoiteta tunteiden tukahduttamista, vaan tunnetilan käsittelyä itselle sopivan strategian avulla siten, että toimintakyky säilyy hyvänä (Nurmi, ym. 2007, 106).

Itsesäätelykyky on tiukasti kytköksissä emootioihin ja niihin liittyvään käytökseen. Ihminen tarvitsee kykyä ymmärtää ja hyväksyä omia tunnekokemuksiaan sekä kykyä ilmaista tunteita siten, että se on sosiaalisesti suotavaa. Hyvä tunteiden säätely mahdollistaa hyvät edellytykset vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Aro 2014, 10.)

Jo vauvaiässä alkava itsesäätelykyvyn harjoittelu jatkuu koko läpi elämän. Erityisesti haastavat tunteet kuten viha, pettymys ja suru ovat tunteita, joiden ilmaisu sosiaalisesti suotavalla ja omaa hyvinvointia palvelevalla tavalla vaativat opettelua. Eri ikäisiltä odotetaan erilaista kykyä ilmaista omia tunteitaan - kaksivuotiaan heittäytyessä kaupan lattialle itkemään, muiden suhtautuminen on erilaista, kuin jos kyseessä olisi esimerkiksi koululainen. Muille tai itselle vahingollisen käyttäytymisen välttäminen on siis tulosta onnistuneesta itsesäätelykyvystä. Usein ihminen on kykenevä sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa siitä huolimatta ja silloinkin kun voimakkaat tunnekokemukset ravistelevat mieltä. (Aro 2014, 11-12.)

Kymmenvuotiaalla voi olla käytössään jo useita tunteiden säätelyn strategioita kuten ongelmanratkaisukyky, vertaistuki, ajattelun suuntaaminen toisaalle ja omiin kuvitelmiin vetäytyminen. Näitä strategioita aletaan hiomaan jo varhaislapsuudessa niin kotikasvatuksen, vertaisryhmän kuin tunnekasvatuksenkin avulla. Lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta aikuisen kanssa keskusteleminen niin lapsen kuin aikuisenkin tunnekokemuksista on erittäin tärkeää läpi lapsuuden. Etenkin negatiivisten tunteiden säätelyn oppiminen on elinehto mitä tulee yhteiskuntaan sosiaalistumiselle. (Nurmi, ym. 2007, 106.) Tunnekerhossa lapsilta kysyttiin strategioita kiukun hillitsemiseen, joita jo viisivuotiailta löytyi useita.

Viime vuosikymmeninä tutkijat ovat alkaneet kiinnittää huomiota siihen, että itsesäätelyllä ja tunneperäisellä käytöksellä on yhteyttä esimerkiksi alkoholin käytön, rikollisuuden tai toisaalta myönteisen kehityksen saralla. Itsehallinnaltaan taitavat lapset ovat usein sopeutuvaisempia koulumaailmaan kuin heikon tunteiden säätelyn omaavat lapset, mikä puolestaan on hyvä perusta elämässä menestymiselle. (Nurmi, ym. 2007, 109.)

## 4 TUNNEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

### 4.1 Tunnekasvatuksen lähtökohtia

Opetushallituksen (2013) mukaan tunnekasvatus ja tunnetaitojen harjoittelu pyrkivät itsetuntemuksen tietoiseen kehittämiseen, jonka avulla pyritään tunnistamaan tunteita ja sen kautta hyödyntämään tätä kokemusta seuraavissa vastaavissa tilanteissa. Itsetuntemuksen kehittäminen on omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä niiden arviointia, erottelua ja säätelyä.

Lapselle tulee opettaa sosiaalisia taitoja, joihin myös tunnetaidot lukeutuvat. Tunnetaitoja harjoitellaan vuorovaikutuksen kautta. Tunteiden kokeminen, tunnistaminen, näyttäminen ja hillitseminen ovat keskenään samanarvoisia, eikä vääriä tunteita ole olemassa (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 13-14). Ympärillä olevat ihmiset heijastavat lasten tunteita ja opettavat tunnetaitoja arjessa. Tunnekerhon pyrkimyksenä oli sekä antaa omalla esimerkilläni lapsille tunnetaitoja että parantaa lasten ymmärrystä vertaisryhmän tunteista. Lapsen ympärillä olevan vertaisryhmä muuttuu iän myötä tiiviimmäksi, joka tuo mukanaan myös käytöksen ja tunteiden kontrollia. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 20-21.)

Tunnekerho toimi paikkana tunteiden opettelemiselle, mutta ennen kaikkea se oli lapsille tilaisuus, jossa oppia niin omista kuin toistenkin sosiaalisista taidoista ja kehittää itsetuntemustaan. Tunteiden tunnistaminen ennustaa yksilön hyvinvointia ja hyviä sosiaalisia taitoja. Tunnekasvatusta toteutetaan usein osana sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen opettelua. Jokapäiväiseen arkeen kuuluva tunnekasvatus nivoutuu lapsen ympärillä olevan yhteisön palautteen ja lapsen itsetuntemuksen kanssa. Tunnetaidoiltaan puutteellinen lapsi ei kuitenkaan pysty hyötymään tehokkaasti vertaistuen suomasta palautteesta. Tunnekasvatuksella ei kuitenkaan ole tiettyä kaavaa, jota hyödyntää edellä mainituissa tilanteissa, sillä jokaisen lapsen taidot ja taitopuutteet ovat yksilöllisiä.

Tunnetaidot ovat tiiviisti kytköksissä sosiaaliseen kyvykkyyteen, ongelmanratkaisukykyyn, empatiakykyyn, avunpyytämiseen sekä sellaisiin aikuisiän kulmakiviin kuten terveys, työllisyys, suhtautuminen yhteiskuntaan, päihteisiin ja väkivaltaan. (Opetushallitus 2013.) Tunnekasvatus on siis erittäin merkittävää aloittaa jo varhain ja sitä tulee teh-

dä edellä mainittujen loppuelämään vaikuttavien tekijöiden asettamalla vakavuudella ja systemaattisuudella.

## 4.2 Tunnekasvatus päiväkodissa

Siitä huolimatta, että tunteet ovat perheen sisäisiin ihmissuhteisiin kuuluvia läheisten ihmisten välisiä oikeuksia, ei sovi unohtaa päivähoidon merkitystä lapsen tunnekasvat-  
tajana. Lapsi tarvitsee kaikkialla tunteilleen jäsennystä aikuisen toimesta. (Tamminen 2005, 89.) Hyvän oppimisen edellytyksenä ovat yhä enemmän hyvät sosiaaliset taidot ja itseohjautuvuus (Haapaniemi & Raina 2014, 11), joita päiväkodissakin ja tunnekerhossa opetellaan askel askeleelta.

Tunnekasvatus vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisuun. Tunteille annetut merkitykset muokkaavat ihmisen tietoisuutta tunnekokemuksista. (Puolimatka 2004, 41-42.) Tunteiden hillitsemisen ja itsesäätelykyvyn oppimisen kanssa yhtä tärkeää on tunteiden näyttämisen, kokemisen ja tunnistamisen taito. Tunnekasvatus pyrkii näiden opetteluun turvallisessa ympäristössä yhdessä toisten kanssa. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 14.) Tunnekerho keskittyi pääasiassa tunteiden näyttämiseen, kokemiseen ja tunnistamiseen kun taas päiväkodin arjessa tapahtuva tunnekasvatus tunteiden hallitsemiseen ja itsesäätelykykyyn.

Arkipäivän tilanteissa tunteita ei aina nimetä, ne vain koetaan. Tapahtuneen ääneen kertaaminen myöhemmin antaa tunteelle nimen. Lapsen tunnetodellisuus ei ole yhtä selkeää kuin aikuisen ja siksi tunnekasvatukselle onkin tilaa. Tunteiden ilmaisemisen vapauden kokeminen on pitkälti kiinni ympäristön tunneilmastosta. Kodin tai hoitopaikan lämmin tunneilmapiiri vahvistaa lapsen kokemusta turvallisuudesta, ryhmään kuulumisesta sekä auttaa uusiin tilanteisiin sopeutumisessa. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 15.) Täten onkin perusteltua, että tunnekasvatusta tehdään vertaisryhmässä.

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen päiväkodissa on haastava tehtävä, sillä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon myös silloin, kun hän on osana suurta ryhmää (Koivunen 2009, 19). Pienryhmätoiminta auttaa osassa päivän toimia, mutta päivässä on sellaisiakin hetkiä, kun yhden kasvattajan on kerta kaikkiaan mahdoton huomioida kaikkien toiveita, haluja ja tarpeita. Lisäksi kasvattajien oma esimerkki on merkittävässä roolissa lasten tunnetaitojen harjoittelussa päiväkotiympäristössä. Tunne-

kerhon intiimissä ja kunnioitetussa ilmapiirissä lapsella oli enemmän rauhaa ja tilaa antaa itsestään kuin koko ryhmän yhteisellä aamupiirillä tai ruokailuhetkenä. Koin tärkeänä antaa lapselle kokemuksen siitä, että juuri hänen sanansa ja läsnäolonsa olivat merkittäviä.

Päiväkodeissa tunnekasvatus ja eettismoraalinen orientaatio ovat usein arjen tiimellyksessä ja perushoitotilanteissa tapahtuvaa nopeaa pedagogiikkaa, joka ei välttämättä ole kaikille lapsille tasapuolista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) antavat väljät kehykset tunnekasvatukselle, jolloin jokainen päiväkotiryhmä saa itse määritellä tunnekasvatustapansa. Monissa päiväkodeissa käytetyt Muksuoppi ja Versovertaaissovittelu ovat arjessa kokoaikaisesti mukana olevaa järjestäytynyttä ja suunnitelmallista tunnekasvatusta. Jos huonoa käytöstä tai konflikteja selvitettäisiin ilman yhteistä sovittua linjaa tai menetelmää, arjen tunnekasvatuksessa voisi olla joidenkin lasten kohdalla epätasapainoa. Monet päiväkodit siis hyödyntävät Muksuoppia tai Versovertaaissovittelua. Eettismoraalisen orientaation toteutumisen takaavien edellä mainittujen menetelmien rinnalla kulkevat kuitenkin monesti pedagogisilla piireillä esiin nostetut ryhmän tunneasiat tai juuri opinnäytetyöni kaltaiset tunnekasvatustuokiot.

#### **4.2.1 Muksuoppi**

Muksuoppi on Ben Furmanin kehittämä ratkaisukeskeinen menetelmä mm. Rinteen päiväkodin päivähoidossa käyvien lasten ongelmien ratkontaan, mutta yleisesti hyödynnetty myös kouluikäisillä lapsilla. Menetelmä kehitettiin 1990-luvulla niin tavallisten arkipäivän pulmien kuin vaativampien psyykkisten ja neurologisten häiriöidenkin hoitoon. Menetelmän tavoitteena oli lapsilähtöinen ongelmanratkaisu, jossa ympärillä oleva tukiverkko sitoutuu tukemaan ja auttamaan lasta tämän ongelmassa. (Furman 2003, 9-15.) Muksuoppi on 15 askeleen sarja, jossa lapsen ongelma käännetään puutteellisen taidon opetteluksi. Ratkaisua ei lähdetä hakemaan asiantuntijoilta, vaan avoimen keskustelun kautta ratkaisun avaimet ovat niin lapsella kuin hänen ympärillään olevilla aikuisilla ja lapsillakin. (Furman 2003, 18-19.)

Muksuopin kautta opeteltavat puutteelliset taidot voivat olla tavallisia lasten taitoja, kuten kuivaksi opettelua, ryntäilyä ja riehumisen hillitsemistä tai viivyttelyä pukeutumista. Taidot ovat kuitenkin usein sidoksissa lapsen tunne-elämään ja siksi arjen tunnekasvatus nojaa päiväkodeissa Furmanin muksuopin 15 askeleeseen. Sen sijaan, että

lapsi opettelisi olemaan kiusaamatta, hän voi opetella neuvottelutaitoa; epäonnistumisesta raivokohtauksen saava lapsi voi opetella raivokohtauksista pois tekemällä tahallaan hullunkurisia virheitä ja julkistamalla niitä, huomaten näin etteivät epäonnistumiset kaada maailmaa. Furmanin menetelmä korostaa juuri lapsen omaa motivaatiota ja osallisuutta omassa elämässään ja valinnoissaan, kuitenkin tukahduttamatta lapsen persoonallisuutta.

Menetelmän omaksuminen vaatii uuden ajattelutavan sisäistämistä. Muksuopissa vältellään syiden etsimistä ympäristöstä ja lapsen pulma nähdään pikemminkin puutteellisesti kehittyneenä taitona, joka vaatii harjoittelua. Käytännössä lapsen uuden taidon harjoittelu sitouttaa ympärillä olevat ihmiset, niin lapset kuin aikuiset, tekemään yhteistyötä ja ohjaa heitä kannustamaan ja kunnioittamaan lasta. (Furman 2003, 17-18.)

Muksuoppi on arjessa läsnä kokoaikaisesti, kun taas kehittämäni tunnekerho toimi sen täydentäjänä. Tunteita, jotka arjessa ja Muksuopissa tulivat ilmi, voitiin tunnekerhossa syventää ja aukaista lapselle. Tunnekerho toimi pysähdyspaikkana tunnekasvatukselle, kun taas Muksuoppi on niin sanotusti liikkuvaa tunnekasvatusta. Muksuoppi ei kuitenkaan ole kuin välillisesti jokaisen lapsen tunnekasvatuksen väline, sillä jokaiselle ryhmän lapselle ei ole nimettynä tiettyä harjoiteltavaa taitoa.

#### **4.2.2 Verso-vertaissovittelu**

Verso-vertaissovittelu on päiväkodin arjen riitatilanteisiin kehitetty konfliktinhallintamenetelmä, jonka ydin on dialogissa ja toisen osapuolen näkökulman sisäistämisessä. Menetelmässä käsitellään tekoja, tunteita ja ratkaisuja siten, että päiväkodin työntekijä toimii lasten välisenä puolueettomana sovittelijana. Menetelmässä kannustetaan lapsia löytämään itse ratkaisu ristiriitaan. Suomen päiväkodeista yli 400 on saanut Verso-koulutuksen ja näin ollen tuhannet varhaiskasvattajat ympäri Suomen ovat valmiita käyttämään Versoa päivittäisessä arjessaan. (Suomen sovittelufoorumi ry 2015.)

Verson tavoitteena on käsitellä konfliktitilanteita kaikkia osapuolia kuullen ja osallistuen, jolloin käyttäytymisen myönteiseksi muuttaminen mahdollistuisi jatkossa. Lapsille annetaan mahdollisuus riitojen ratkaisun opetteluun, vaikka toisinaan aikuisen toimesta riidan selvittäminen voisi olla nopeampaa ja johdonmukaisempaa. Aikuinen kuitenkin



toimii tilanteissa sovittelun eteenpäin viejänä ja punaisen langan kuljettajana. (Suomen sovittelufoorumi ry 2015.)

Erilaisissa mielipahatilanteissa käytetty Verso on lähtökohdiltaan puolueeton, ratkaisukeskeinen, rangaistukseton, luotettava ja vapaaehtoinen väylä selvittää riita. Se etsii perustelujen sijaan vastausta kysymyksiin mitä tapahtui, miten tilanne eteni ja miten jatketaan. Sovittelun prosessi pitää sisällään vertaissovittelun aloituksen, jossa kerrotaan pelisäännöt: sovittelija ei ole kummankaan puolella, lapset pääsevät tasapuolisesti vuorollaan kertomaan oman näkemyksensä, rangaistuksia ei jaeta. Tämän jälkeen lapset kertovat, mitä tapahtui ja miten tilanne eskaloitui ristiriidaksi. Tarinoiden jälkeen sovittelija kysyy lapsilta, miten tilanne voisi heidän mielestään tulla ratkaistuksi ja mitä lapset voisivat luvata, jottei vastaavaa tapahtuisi uudestaan. Ratkaisun jälkeen tehdään suullinen tai kirjallinen sopimus siitä mitä lapset siinä hetkessä keskenään sopivat, jonka jälkeen tilannetta seurataan ikätasoisella aikajänteellä. (Suomen sovittelufoorumi ry 2015.)

Rinteen päiväkodissa Verso on tunnetaitojen opettamisen kannalta merkittävin muoto ja laajalti käytössä päivittäin. Se on Furmanin kehittämää Muksuoppia enemmän käytetty arjen tunnekasvatuskeino, sillä lähestulkoon jokainen ryhmän lapsi on hoitopäivän aikana jollakin tasolla osallisena konflikteihin. Lapset ovat alkaneet oppia Verson toimintarakenteeseen ja kykenevät jo jossakin määrin selvittämään pieniä riitoja ilman aikuis-takin. Lisäksi lupausten pitäminen on muutaman kuukauden ajanjaksolla muuttunut luotettavammaksi. Eräässä tapauksessa lapsi lupasi, ettei enää heitä hiekkaa. Muutama muu lapsi muistutti tätä hiekan heittäjää tästä lupauksesta myöhemmin ja lapsi ei enää heittänyt hiekkaa. Viisivuotiaille lupausten pitäminen on kunnia-asia.

### **4.3 Dialogisuus osana tunnekasvatusta**

Tutustuminen toiseen ihmiseen tapahtuu keskinäisessä dialogissa. Niin lasten kuin aikuistenkin välisessä vuorovaikutuksessa toiselta edellytetään keskinäistä luottamusta ja vastavuoroisuutta, jotta aito keskustelu voi tapahtua. Dialogissa oleminen on vähintään kahden ihmisen vuorovaikutusta, jossa molemmat huomioivat toisensa. Dialogissa tehdään havaintoja toisesta, vastataan toisen toimintaan sekä tulkitaan sitä oman kokemusmaailman pohjalta. (Haarakangas 2008, 21, 24-25.) Dialogissa pyritään oivalluksiin ja uusien vaihtoehtojen etsimiseen ja löytämiseen (Isaacs 1999, 28).

Haarakankaan (2008, 35) mukaan dialogisuudessa keskeistä ovat seuraavat seikat: toisen avoin kuunteleminen, kiinnostuneisuus, vastaaminen, oman kannan julki tuominen, reflektiivisyys ja pohtiva asenne, joustavuus, tilan antaminen, tasapuolisuus, pyrkimys yhteisymmärrykseen sekä lopullisen totuuden avoimeksi jättäminen. Näiden perustaitojen lisäksi on kuitenkin myös osattava toimia ryhmässä ja ajattelemaan muiden kanssa (Isaacs 1999, 102). Tunnekerhon keskusteluosiot pyrkivät noudattamaan dialogisuuden periaatteita ja olimme sopineet säännöistä: piti kuunnella mitä toinen puhuu, toisen päälle ei saanut puhua, piti kunnioittaa sitä, mitä toinen puhui.

Dialogisessa keskustelussa on onnistuessaan aitoutta, avoimuutta, turvallisuutta, kiireettömyyttä, pakottomuutta, samanarvoisuutta, kiinnostavuutta ja joustavuutta suhteessa omiin ja toisten mielipiteisiin. Dialoginen keskusteluilmapiiri on sellainen, joka hyväksyy jokaisen ihmisen ja mielipiteen. Näin ollen olo tunnetaan turvalliseksi, vaikeistakin asioista voidaan puhua, kun kaikki niin ihmiset kuin puheenvuorot ovat samanarvoisia. (Haarakangas 2008, 35-36.)

Lapsen tunteista, ajatuksista, elämäntapahtumista ja huolista tulee olla aidosti kiinnostunut. Lapsi voi kokea yksinäisyyden ja mitättömyyden tunnetta, mikäli hän huomaa, että hänen ajatuksensa korkeintaan rasittavat aikuista tai muita lapsia. Lapsen turvallisuuden tunne vahvistuu hyvässä vuorovaikutuksessa turvallisen aikuisen kanssa. Ihmissyys perustuu toisten ihmisten yhteyteen. Kasvuvaiheessa lapsi oppii miten yhteydessä toisiin ollaan ja miten itse suhtaudutaan. (Mattila 2011, 67-68.) Dialogisuuden periaatteita mukailleilla kerhomme säännöillä pyrimme juuri siihen, että jokainen sai tuoda kerhoon itsensä ja ajatuksensa juuri sellaisina kuin ne olivat. Kerhohetket olivatkin pääosin rauhallisia hetkiä, joissa jokaisella oli tasapuolisesti useita tilaisuuksia puhua.

Ihmisen arvo on aina kokonainen. Tasavertaisessa kohtaamisessa tämä näkyy, oli kyseessä sitten lapset, nuoret, aikuiset tai vanhukset. Lapsen luottamus olla oma itsensä tarvitsee kuitenkin jatkuvaa vahvistusta aikuiselta. Tätä vahvistusta lapsen lähimmät aikuiset niin kotona kuin päivähoidossakin toteuttavat huolehtimalla lapsesta, kuuntelemalla häntä ja pitämällä hänet turvassa. (Mattila 2011, 70.) Aikuisen ja lapsen vahvistavalla kohtaamisella luodaan perusta dialogisuuden mahdollistumiselle ja sen harjoittelulle. Lasten tunteminen ja lukuisat vahvistavat kohtaamiset ennen tunnekerhon ensimmäistä tuokiota loivat perustan sille, että lapset kokivat olonsa seurassani mukavaksi.

#### 4.4 Tarinat tunnekasvatuksen tukena

Ääneen lukeminen on yhteydessä lapsen kielen ja ymmärtämisen kehittymiseen, sanavaraston kasvuun sekä luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien oppimiseen. On kuitenkin huomioitava, että lapsen tulisi ymmärtää se, mitä hänelle luetaan. Vuorovaikutteisesta lukemisesta, jossa lapsi osallistuu aktiivisesti sadusta keskusteluun, on tutkittu olevan erityisesti hyötyä. (Luomaniemi, ym. 2010, 1-3.)

Luomaniemi ym. (2010) mainitsevat artikkelissaan erilaisia lasta aktivoivia kirjanlukutapoja. Samaa kirjaa on mahdollista lukea monin eri tavoin, jolloin vaikutetaan lapsen oppimiseen. Oli kyse kuitenkin minkä tahansa asian oppimisesta kirjan ja ääneen lukemisen välityksellä, on keskustelu hyvin tärkeää. Keskustelua olisi hyvä käydä ennen lukemista, lukemisen aikana ja ennen kaikkea sen jälkeen. (Luomaniemi ym. 2010, 7.) Kerhon kirjanlukuhetkellä luin lapsille sadun siten, että jo ennen aloittamista kerroin, mistä kirjassa on kyse. Sadun aikana keskeytin lukemisen muutamaa otteeseen joko keskustelemalla kirjasta tai kysymällä jotakin satuun liittyvää. Kun satu päättyi, reflektimme lasten kanssa kirjan tapahtumia ja etsimme kerhon senkertaisen tunteen kirjasta uudelleen. Lapsilla oli lisäksi sadunlukuhetkellä mukanaan itse askarrellut tunnetikkarit, joita tuli nostaa tunteellisissa kohdissa.

Vuorovaikutuksellinen lukemistapa aktivoi ja osallistaa kuulijaa. Lukemistilanteessa sekä lapsen että aikuisen huomio on sadussa, jolloin yhteisen intressin vuoksi keskustelu ja vuorovaikutus sadusta on helppoa. (Dale & Crain-Thoreson 1996, 3.) Tunnekerhossa pyrin käymään keskustelua kirjasta aina kun sadussa tapahtui jotakin sen kerran tunteeseen liittyvää. McKeown ja Beck (2006) kutsuvat tätä aktivoivaksi lukutyyliseksi. Aktivoivassa lukutyylissä pyrkimyksenä on analyyttinen keskustelu lasten kanssa eri vaiheissa satua. Analyyttinen puhe on omiaan tukemaan lapsen reflektiotaitoja, sanavarastoa sekä ymmärrystä. Lapset saivatkin saduista sanavarastoa, jota käyttää tunteista puhuttaessa.

Kuvakirjojen tyypillisin lukijakunta on kahden ja seitsemän ikävuoden välillä olevat lapset, jotka ovat Piaget'n esioperatiivisella tasolla. Tämä on havaittavissa pituuksien, painojen, määrien ja ajan ymmärtämisen vaikeutena, mutta myös kyvyttömyytenä hahmottaa syitä ja seurauksia. Aikuisen elämäkokemuksella voi olla vaikeaa ymmärtää

tarinan monimutkaisuutta lapsen näkökulmasta, mutta on kuitenkin otettava huomioon, että vaikeastakin sadusta saa aina ainakin hereillä ollessaan jotakin irti. (Rhedin 2004, 12-13.) Tarinoiden ymmärtämistä tuki lukemisen vuorovaikutteinen ote, johon lapset kerhon aikana tottuivat.

Tavoitteellinen lukeminen ja kirjallisuuden käyttäminen varhaiskasvatuksessa tukevat lapsen eettis-moraalista ja henkistä kasvua. Juuri satuja lukemalla lapset voivat oppia sinnikkyyttä ja sitä, että huonosta onnesta huolimatta tilanteilla voi olla onnellinen loppu. (Aerila & Sarmavuori 2010, 40-42.) Opetuksellisen tuen lisäksi lapselle lukeminen tarjoaa kuitenkin myös mahdollisuuden mukavalle yhdessäololle, läheisyydelle sekä tarinan ääreen rauhoittumiselle (Luomaniemi, ym. 2010, 14). Tunnekerhossa lapset selvästi nauttivat sadunlukuhetkestä ja patjalla makoilusta. He olivat kuitenkin tarkkoina, sillä tunnetikkarin nostaminen ja vuorovaikutuksellinen lukutapani aktivoivat heitä ja estivät omaan maailmaan vaipumisen.

## 5 TUNNEKERHON TOIMINTA-ASETELMA

### 5.1 Oppimisympäristö

Päiväkotiryhmässämme siirtymät aiheuttavat lapsiryhmälle levottomuutta, jonka vuoksi lapsia ei voi vain pyytää siirtymään toiminnasta toiseen, vaan on hyvä kertoa jo päivän alussa, mitä tänään on luvassa ja missä järjestyksessä. Päiväkotiryhmässämme aamupäivällä kerrotaan lapsille mitä päivä tuo tullessaan, jonka lisäksi päivän mittaan lapsia muistutellaan erilaisista toimintahetkistä ja niihin siirtymisistä niin sanallisesti kuin kuvinkin.

Opinnäytetyöni päiväkotiryhmässä on tyypillistä, että osaston kahdesta toimintatilasta toinen toimii nukkumis-, leikki- ja satuhuoneena ja toinen askartelu- ja ruokailuhuoneena. Halusin kuitenkin kaiken tapahtuvan yhdessä ja samassa tilassa ja kerhon tapahtumapaikan olevan aina yksi ja sama. Järjestin aina ennen kerhon alkua ruokailu- ja askarteluhuoneen lattialle patjoista ja istuintyynyistä kerholaisille satupesän, jossa jokaisella oli oma paikkansa. Järjestin lapset istumaan sellaiseen järjestykseen, että oppiminen ja kerhon sisältöihin keskittyminen olivat vierustoverista huolimatta mahdollista. Kaksi levottomuuteen taipuvaista lasta ei esimerkiksi istuneet vierekkäin - apuohjaaja istui tietyssä suunnitellussa kohtaa piiriä, jolloin lasten keskittyminen oli jo lähtökohtaisesti varmempaa. Ensimmäisellä kerralla ohjasin lapset yksi kerrallaan istumaan tietylle paikalle. Muilla kerroilla lapsen paikalla odotti hänen askartelemansa tunnekello paikka-merkinä.

Fyysisen oppimisympäristön muokkaaminen kerhon onnistumisen kannalta oli merkittävää. Edellä mainittujen muokkausten lisäksi auditiiviset ärsykkeet suljettiin keskittymisen takaamiseksi kerhon ajaksi pois sulkemalla ruokailuhuoneen ovi. Istuintyynyiltä kotipesästämmme oli suora ikkunanäköyhteys ryhmätilamme eteiseen, mutta olin pyytänyt muita pienryhmiä keskittämään toimintansa toiseen tilaan, jolloin ikkunasta ei näkynyt muita lapsia, mikä olisi voinut häiritä kerholaisia ja keskittymistä. Kerhoa kunnioidettiin. Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö puolestaan taattiin yhteisillä säännöillä, kerho-ohjelmalla sekä pienryhmätoiminnalla.

## 5.2 Pienryhmätoiminta

Aikuisen huomio vaikuttaa lapsen omanarvontunteeseen, jonka vuoksi pienryhmätoiminta on havaittu erittäin hyväksi lasten kehityksen kannalta (Jantunen 2007, 46). Päivähoito mahdollistaa lasten vertaissuhteiden kehittymisen. Kasvattajien yhtenä tehtävänä onkin kaikin tavoin tukea lapsen mukanaoloa samassa ryhmässä mahdollisimman pitkään siten, että ryhmässä voi rakentaa pysyviä ystävyssuhteita. Pienryhmiä muodostaessa tarvitaan taitavia aikuisia tunnistamaan lasten toimien mielekkyyttä, kaverisuhteiden merkityksiä sekä ymmärtämään lasten maailmaan vaikuttavia tärkeitä asioita. (Munter 2002, 109-110.)

Opinnäytetyöni lapsiryhmä oli muodostettu ikäperusteisesti, sillä esimerkiksi moniosaisten ohjeiden ymmärtäminen ja äidinkielen tuottaminen eroavat merkittävästi 3- ja 4-vuotiaiden tasosta. Täten siis myös viisivuotiaiden tehtävät ja toiminnan odotukset eroavat 3- ja 4-vuotiaiden tehtävistä ja odotuksista. Viisivuotiaat harjoittelevat erilaisia asioita kuin nuoremmat lapset. Kasvattajien katse ei kuitenkaan saa liiaksi olla seuraavan vuoden esikoulussa vaan pyrkimys on havainnoida lasten herkkyyksia ja valita viisivuotiaille sen mukaan tehtäviä ja harjoitteita leikin oheen (Koivunen 2009, 44).

Koulumaailmassa käytetyt ryhmät esimerkiksi ryhmätöissä ovat usein lyhytkestoisia. Päiväkodin pitkäaikainen pienryhmätoiminta tukee oppimista, sillä vertaisoppiminen mahdollistaa lapselle turvallisen harjoitteluympäristön, jossa väärin vastaaminen ei tee samanlaista kolausta itsetunnolle kuin erehtyminen suuressa ryhmässä. Ryhmytyminen vaatii aikaa, harjoituksia ja motivaatiota, eikä dynamiikka muotoudu oppimista kaikkien oppimista tukevaksi itsestään. (Haapaniemi & Raina 2014, 24.)

Kukin lapsi kokee ryhmän eri tavoin. Jokainen tuo ryhmään mukanaan oman elämänsä ja oman itsensä. Lasten yksilölliset kokemukset, mielialat ja emotionaalinen ilmasto luovat ryhmään ja sen dynamiikkaan oman virityksensä ja siksi vertaissuhteet eivät pysykään samanlaisina päivästä toiseen. (Munter 2002, 109-110.) Tunnekerhon ohjaajana minun tuli aistia kerholaisten mielialoja ja havainnoida kunkin lapsen kerhopäivän asenne.

Tunnekerho toteutettiin pienryhmätoimintana päiväkodissa ennalta määrättyssä ryhmässä. Opinnäytetyöni viisivuotiaiden ryhmä oli muodostettu elokuussa 2014. Marraskuus-

sa 2014 ryhmään oli tullut yksi lapsi lisää. Tunnekerho järjestettiin ensimmäisen kerran maaliskuussa. Lapset olivat näin ollen tuttuja toisilleen samoin kuin juuri kyseisessä ryhmässä toimiminen ja roolit.

### **5.3 Aikataulu**

Tunnekerho toteutettiin osana harjoitteluani keväällä 2015. Opinnäytetyöni päiväkotiryhmän kevät eteni tunne- ja itsetuntoprojektien parissa, joita toteutettiin vuoroviikoin. Tutkimusluvan opinnäytetyölleni sain Ylöjärven kaupungin palvelusihteeriltä 25.2.2015. Tunnekerho järjestettiin aikavälillä 3.3.-7.4.2015. Talvilomalla tunnekerhoa ei järjestetty. Ennen ensimmäistä kerhokertaa työharjoitteluani oli takana jo melkein kolme viikkoa, sillä aloitin Rinteen päiväkodissa 16.2.2015.

Tunnekasvatus- ja itsetuntoteemoista oli sovittu jo ennen kuin harjoitteluni ajankohta oli selvillä ja vuoroviikkoaikataulutukseen ei enää tehty muutoksia. Astuin niin sanotusti ylimääräisenä mukaan kuvioon ja vain toteuttamaan toisen näistä ennalta suunnitelluista teemoista. Omaan aikatauluuni suunnittelijana ja organisoijana tämä vuoroviikkosysteemi sopi mainiosti. Sain kylliksi suunnitteluaikaa päiväkodin hektisestä arjesta huolimatta. Lisäksi arjessa ehti tapahtua asioita, joita sai nostaa tunnekerhon puheenaiheiksi.

### **5.4 Kerhon suunnittelu**

Lopputyöni tunnekerhossa käsiteltiin viisi tunnetta, jotka olivat ilo, kiukku, jännitys, häpeä ja rakkaus. Ohjasin ja suunnittelin jokaisen tunnekerhon itsenäisesti, mutta kerhossa oli mukana pääsääntöisesti jokaisen pienryhmän senviikkoinen kasvattaja tukemassa lapsia esimerkiksi askarteluissa sekä auttamassa muissa käytännön asioissa. Olin tiimipalaverissa aiemmin samalla viikolla kertonut kerhon sisällön ja ohjeistanut organisoimaani toimintaan. Lisäksi kerhohuoneen tussitaululla luki kerhon ohjelma tukemassa muistia.

Kerho pidettiin joka toinen viikko, jolloin suunnitteluaikaa oli mukavasti. Lisäksi kerhojen välillä oli aikaa sen verran, että lasten arjessa ehti tapahtua asioita, joihin pystyi viittaamaan tunnekerhossa opituilla asioilla tai joita pystyi ottamaan myöhemmissä kerhotuokioissa mukaan keskusteluun. Ajan kulumisen kerhokertojen välillä ja arjen tapahtumien kertaaminen helpotti tunteiden konkretisoimista, sillä monille lapsille on

haastavaa esittää mielipiteitä tai omaa näkemystä. Lapsilla ei välttämättä edes ole selvää ajatusta kaikista asioista. (Cantell 2010, 74-75.) Pyrinkin suunnittelussani muistamaan, että mielipiteen ilmaisu on asia, joka tulee oppia. Tämän takia jätin keskustelulle jo suunnitteluvaiheessa väljyyttä ja keksin erilaisia esimerkkejä ja tarinoita havainnollistamaan tunnetilaa. Keksin tarinoita ja kerroin muistoja esimerkiksi omasta lapsuudestani. Näin pyrin laajentamaan lasten maailmankuvaa ja ymmärrystä siitä, että minäkin olen ollut viisi ja samanlaisten tunteiden ja ajatusten parissa kuin mahdollisesti ryhmäni lapsetkin. Toisaalta pyrin antamaan lapsille sanastoa tunteista puhumiseen.

Toiminta-asetelmaltaan ja rakenteeltaan kerho oli kullakin kerralla samankaltainen, jotta lapset tuntuivat olonsa turvallisiksi. Ryhmä ja toimintamalli pysyivät samana, vain tunne, satu ja alun lämmittelyleikki olivat erilaisia jokaisella kerhokerralla. Tämänkaltaisen toistuvuus teki toiminnan suunnittelusta yksinkertaisempaa.

Sadun valinnassa tuli käyttää paljon harkintaa, sillä se ei saanut olla liian pitkä ja monimutkainen, mutta toisaalta se ei saanut olla liian yksinkertainenkaan. Oikeanlaisen sadun valintaan tuli käyttää paljon aikaa. Tunteen tuli olla oikeanlainen ja uskottava ja sadun tapahtumien mukaansatempaavia.

## **5.5 Kerho-ohjelma**

1. Positiivisen kosketuksen piiri aloitusringissä lattiatyynyillä
2. Oman tunnekellon esitleminen muille (ei ensimmäisellä kerralla)
3. Kerhon senkertaisen tunteen kertominen ja aiheeseen orientoiminen leikin, pelin, pienen käsinukkenäytelmän avulla
4. Keskustelua tunteesta
5. Tunnetikkarin askartelu
6. Tunnetikkarin esittely
7. Satu ja tunnetikkarin nostaminen
8. Sadun reflektointi
9. Tunnekellon askartelu
10. Tunteen tunnistaminen tunnekorteista ja kerhon loppuminen

Tunnekerholle oli varattu aikaa yhteensä yksi tunti. Aikaa kerhon toteutukseen meni kuitenkin 40-50 minuuttia. Askarteluja lukuun ottamatta kaikki toiminta tapahtui lattia-



tyynyillä. Askartelut olikin jaettu kahteen erilliseen toimintoon, jottei paikallaan istuttaisi liian pitkään.

## 5.6 Ohjaajan rooli

Viisivuotiaiden tunnekerhon ohjaajan rooli on erittäin merkittävä, sillä toimintaa on sanoitettava ja keskustelua viritettävä miltei koko ajan. Ohjaajan on hyvä tuntea lapset, sillä sen lisäksi, että tunteista on helpompi puhua tutun ihmisen kanssa, on arjessa mukana oleva aikuinen tietoinen asioista, joita lapselle on lähiaikoina tapahtunut. Tällaiset normaalin arjen tapahtumiin yhdistetyt tunnekokemukset saavat aikaan oppimista, tunnetietoutta sekä ajatuksia omasta ja toisten toiminnasta (esim. Keltikangas-Järvinen 2004).

Omiin suunnitelmiin on hyvä jättää väljyyttä ja joustavuutta, sillä niitä voi joutua muuttamaan tarvittaessa tilanteen mukaan. Tämä vaatii tilannetajua, kykyä reagoida välittömästi, heittäytymistä sekä ammatillisuutta. Lisäksi niin kasvattajalta kuin ohjaajaltakin vaaditaan sensitiivisyyttä ja herkkyyttä kuulla ja ymmärtää lasta. (Koivunen 2009, 130.)

Tavoitteena oli pedagoginen viihtyminen, Sekä se, että kerho olisi mukava oppimispaikka, jossa on iloinen ilmapiiri. Haapaniemi ja Raina (2014, 13) määrittelevät pedagogisen viihtymisen tilaksi, jossa lapset ovat turvalliseksi kokemassaan ryhmässä uteli-aita ja motivoituneita oppimaan uusia asioita. Pedagoginen viihtyminen taattiin tutun ja turvallisen vertaisryhmän, leikin, huumorin sekä sen avulla, että ohjaajana heittäydyin toimintaan ja tunnetilojen esittämiseen ja näyttelemiseen. Pedagogisen viihtymisen osalta koin kerhon olleen onnistunut, odotettu ja mukava tapahtuma.

Tunnekerhon ohjaajana pyrin siihen, että kaikkia niin aikuisia kuin lapsiakin kohdeltiin tasavertaisesti. Kaikki olivat yhtä tervetulleita kerhoon ja jokaisen puheenvuorolla ja läsnäololla oli yhdenveroinen merkitys. Ohjaaja toimii usein ryhmän selkärankana, suunnannäyttäjänä, päätösten tekijänä sekä visioiden luojana (Kopakkala 2005, 89), kuten tässäkin ryhmässä. Jokaista kerhokertaa ohjatessa tuli kuitenkin asennoitua avoimella mielellä, sillä omia käyttäytymistapoja tuli toisinaan muuttaa ryhmän tarpeiden mukaisiksi (Kopakkala 2005, 88). Toisinaan kerhon alkutunnelma oli riehakas, joskus apaattinen tai väsynyt.

Lasten temperamenttien tunteminen teki kerhosta mielekkään ja opettavaisen niin lapsille kuin ohjaajallekin. Lasten istumapaikat, vastausvuorojärjestys, kysymykset ja etenkin ensimmäisen kerhokerran toiminta kaiken kaikkiaan olivat mietitty lasten temperamenttien pohjalta. Edellä mainitut mahdollistivat muun muassa paremman hiljaisten huomioimisen sekä kerhon tavoitteisiin pyrkimisen johdonmukaisesti ja määrätietoisesti.

## 6 TUNNEKERHO JA AINEISTON KERUU

### 6.1 Ennakkovalmistelut

Ennen jokaista tunnekerhon aloitusta kokoonnuimme päiväkotiosastomme eteistilaan rauhoittumaan, orientoitumaan sekä valmistautumaan tilan vaihtamiseen ja kerhon aloitukseen. Lapset istuivat eteisen matolla rauhassa katsomassa kirjaa, kun menin kertomaan, mitä seuraavaksi on luvassa. Kerroin, että olen vienyt kerhohuoneeseen istuintyynyjä ja patjoja lattialle ja täten huone on hieman erilaisen näköinen. Kerroin, mitä teemme kun istumme näitten lattialle asettamien patjojen päällä kukin omalla määrätyllä paikallaan: luemme satua ja keskustelemme senkertaisesta tunteesta. Lapsille kerrottiin myös, mikä tunne kerhossa on aiheena. Lisäksi kerroin, että luvassa on askartelua ja että tästä syystä pöydillä on askartelutarvikkeita.

Ensimmäisellä kerralla pyysin lapset istumaan tietyille paikoille. Olin suunnitellut tietyt lapset tietyille istumapaikoille tunnekasvatuksen onnistumisen ja keskittymisen takaamiseksi. Muilla kerroilla lasten istumapaikalla odotti lapsen itse tehty tunnekello. Oman tunnekellon etsiminen ja tunnistaminen oli lapsille mieluisaa.

Olin tehnyt ennalta valmisteluja kerhon temmon ja lasten fokuksen säilyttämiseksi. Koska kerhon ensisijainen tavoite ei ollut askartelu, olin esimerkiksi leikannut lasten puolesta osia tunnetikkareihin sekä laittanut askarteluvälineet pöydille valmiiksi. Tavallisessa arjessa lapset tekevät nämä itsenäisesti ja muutenkin itsenäiseen työskentelyyn tuetaan mahdollisimman paljon. Ylipäättään kerho oli valmisteltu siten, että toiminnan vaihtuessa valmisteluja ei enää tarvinnut tehdä, vaan kaikki oli valmiina käden ulottuvilla.

### 6.2 1. Kerhotuokio: ILO

Ensimmäisen kerhotuokion tema oli ilo. Kerran tavoitteena oli, että lapset tunnistavat oman ja toisen ihmisen ilon ja osaavat kertoa, miltä ilo tuntuu kehossa ja mielessä. Lisäksi tavoitteena oli, että lapset oppivat miltä iloinen ihminen näyttää ja tunnistavat sadusta iloiset kohdat. Pyrkimyksenä oli luoda kerhoon positiivinen, välitön, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri.

Siirryimme kerhoon toisesta tilasta jonossa ja lapsista huomasin, että heitä hieman jännitti. Menimme lattiatyynyjen päälle istumaan ja aloitimme kerhon. Toivotin kaikki tervetulleiksi ja kerroin kerhon nyt alkaneen. Aloitimme positiivisen kosketuksen piirillä, jolla aloitamme tunnekerhon joka kerta. Lapset hieroivat vuorotellen toistensa selkää nystyräpallolla ja tämän jälkeen mietimme, miltä se tuntui. Vuorotellen lapset vastasivat, että se tuntui hyvältä ja että ehkä vähän kutittikin. Tämän jälkeen kysyin, miltä se tuntui, kun oli itse hieromassa toista. Sain vastaukseksi typertyneen hiljaisuuden. Jatkoin kysymällä, tuliko siitä itselle hyvä olo, kun sai tehdä toiselle hyvän olon. Tähän sain kahdelta lapselta selkeän kyllä-vastauksen. Kysymys oli heille erittäin vaikea.

Keskustelimme siitä, mikä kullekin tuottaa iloa. Pojat luettelivat toistensa perässä liudan eri sisä- ja liikuntalajeja, yksi tyttö kertoi odottavansa malttamattomana viikonloppuna järjestettävää Robinin keikkaa, yksi tyttö kertoi, että iloa tuottaa se, kun joku kertoo olevansa hänen paras ystävänsä. Tuntui, että tytöt tiesivät ja tunnistivat yksilöllisen ilon tunteen paremmin kuin pojat. En tahdo väheksyä poikien tuntemuksia, urheilulajit todella tuottavat usein iloa. Tälle poikajoukolle vain on hyvin tyypillistä sanoa sama tai samankaltainen vastaus kuin kaverikin.

Orientoin aiheeseen vielä Naurunenäliina-leikin avulla. Tiputin nenäliinan korkealta ja kun se leijaili, piti nauraa niin kovaa kuin mahdollista. Kun paperi osui lattiaan, piti lopettaa kuin seinään. Tämä oli lapsista hauskaa ja toistimme sen neljä kertaan. Lopuksi istuin takaisin alas lasten joukkoon ja kysyin, mitä iloisen ihmisen suulle tapahtuu, entä silmille. Kysyin, miten iloisen ihmisen kädet ovat ja kuinka iloinen ihminen kävelee. Kysyin, tuntuuko iloisena siltä, että olisi kivi mahassa.

Lapset osasivat näyttää omilla kasvoillaan ja omalla kehollaan, miltä iloinen ihminen näyttää. Ilon näkymisen sanoiksi pukeminen oli kaikille haastavaa. Vasta vihjeiden ja vastakohtien kautta lapset pystyivät tuottamaan sen, mitä harjoituksella hain: suupielet kääntyvät ylöspäin, hampaat näkyvät, kun naurattaa, silmät menevät iloisesti vinoon, kädet ovat kehon molemmin puolin - eivät esimerkiksi puuskassa, iloisen ihmisen askel on kevyt ja vatsassa on pikemminkin vappupallo kuin kivi.

Seuraavaksi askartelimme iloisen ihmisen kasvot ja teippasimme sen tikun päähän. Tämä iloinen "tikkari" otettiin mukaan kun siirryimme takaisin istuintyynyjen päälle pii-

riin. Kerroin, että seuraavaksi on luvassa iloinen satu. Kerroin lapsille, että tarinan eläimet kokevat tarinassa mukavia ja hauskoja talvisia hetkiä ja lasten tulee nostaa iloista tikkariaan aina kun eläinhahmoille sattuu jotakin mukavaa, mutta varoa nostamasta aina kun jotakin ikävää sattuu. Olin valinnut kyseisen sadun siksi, että kontrasti ilon ja harmin välillä on niin suuri ja että iloisia asioita tapahtuu lähestulkoon koko tarinan mitalta lukuun ottamatta yhtä epäonnista aukeamaa. Ajattelin, että lasten olisi helppo tunnistaa ilonkiljahdukset ja naurahdukset.

Satuni oli siis Ritva Toivolan ja Karoliina Pertamon Hilpeä mäenlasku (2012), jossa eläinystävyykset viettävät mukavaa talvipäivää mäenlaskupuuhiissa. He ottavat toisensa huomioon, tekevät ystävällisiä tekoja, laskevat hurjista mäistä, kaatuvat ja satuttavat itseään, elpyvät ja jatkavat mäenlaskua iloisina ja lopulta menevät nälkäisinä kotiin, jossa saavat pikkuleipiä ja mehua. Tehtävänä oli siis aina nostaa omaa hymynaamatikkuaan silloin, kun iloinen asia tapahtuu. Tämä oli kuitenkin melko vaikea tehtävä lapsille. Kaksi asiaa tuli yhdistää yhtä aikaa: kuuntelu ja toiminta. Luultavasti kyseessä oli ensimmäinen kerta kun kukaan lapsista kuuntelee tarinaa siten, että samanaikaisesti tulee keskittyä muuhunkin kuin vain kuunteluun.

Sadun iloisissa kohdissa annoin toiminnallani esimerkin nostaa tunnetikkaria ja kysyin lapsilta, miksi näin tein. Jolloin vastausvuoron saanut lapsi vastasi, että eläimet ovat iloisia. Kun sadussa tapahtui ikävä asia, kysyin lapsilta, kuuluuko nyt nostaa tunnetikkaria. Vastaukseksi sain kahdeksan vakavaa pään pyörittämistä: ei missään nimessä. Sadun loputtua keskustelimme kirjan tapahtumista ja mietimme, missä kohtaa tikkua nostettiin. Etsin vielä uudelleen kirjasta muutamia sivuja ja harjoittelimme kuuntelemisen ja toiminnan yhdistämistä yhdessä seuraavia kertoja ajatellen.

Lopuksi valitsimme ilolle värin ja leikkasimme kyseisestä väristä ympyrään yhden sarakkeen. Tähän sarakkeeseen liimattiin tikun päässä ollut iloinen naama ja näin aloitettiin jokaisella kerhokerralla toteutettava tunnekellojatkumo. Viimeisenä lasten tuli löytää tunnekorttien joukosta itsenäisesti iloiselta näyttävät kasvot ja tulla näyttämään minulle. Kerroin lapselle oliko kortti oikea ja että nyt kerho on loppunut ja on aika lähteä leikkimään. Kaikkien tunnekortin arvaus meni oikein, vaikka kortteja oli lattialla näkyvissä 12 ja iloisia näistä vain neljä. Tämä oli helppo ja mieluisa lopputehtävä.

### 6.3 2. Kerhotuokio: KIUKKU

Kerho aloitettiin oman paikan löytämisellä. Oma paikka oli tunnistettavissa siitä, että edellisellä kerralla askarreltu keskeneräinen tunnekello odotti istuintyynyn päällä. Muis-  
telimme, mitä viime kerralla teimme ja jokainen esitteli tunnekellonsa. Keräsin keskit-  
tymisen takaamiseksi kellot pois ja kerroin mistä tällä kertaa on kyse.

Kiukku teemana oli lapsille melko helppo ja hauska aihe. Keskustelut kiukun ympärillä  
saavuttivat henkilökohtaisen tason, mutta ne vietiin kuitenkin muutamaa otteeseen  
liioittelun puolelle, jolloin omasta ja toisen kiukusta puhuttiin myös humoristiseen sä-  
vyyn pilke silmäkulmassa. Kerhossa oli lämmin ja välitön tunnelma ja kaikki otettiin  
yksilöinä huomioon.

Kerhokerran tavoitteena oli oman ja toisen kiukun tunnistaminen ja sen sanoiksi puke-  
minen. Pyrkimyksenä oli lisäksi, että lapset oppisivat kiukkuisen ihmisen tunnuspiirteitä  
ja erilaisia yksilöllisiä toimintatapoja. Satu koski tällä kertaa kiukustumista. Lasten tuli  
löytää tämä kohta ja myöhemmin kertoa, mistä kaikki käännteet johtuivat ja kuinka tilan-  
teesta lopulta selvittiin. Lasten tuli lisäksi pohtia erilaisia keinoja, joilla kiukustumista  
voi hillitä.

Kerhon runko oli päällisin puolin sama kuin edelliselläkin kerralla. Aihe vain vaihtui  
asteen haastavammaksi, ilmeet hetkellisesti nyreämmiksi ja leikit toisenlaisiksi. Keskus-  
telupiirissä lapset kertoivat aiheita, jotka kiukuttavat. Esiin nousseita suuttumuksen ai-  
heuttajia olivat muun muassa riitely kaverin kanssa leikkitilanteessa, se, ettei kaupasta  
saa haluamaansa legoa. Lapset myös kertoivat, että kavereiden ilkeät sanat kiukuttavat  
ja että nälkä saa kiukun nousemaan pintaan. Edelliseen kertaan verrattuna lapset tuotti-  
vat monipuolisempia ja yksilöllisempiä vastauksia. He kuitenkin suuntasivat vastauksen  
aina minulle ja varsinaista keskustelua kiukusta, samaistumista tai toisen edelliseen pu-  
heenvuoroon viittaamista, ei esiintynyt.

Keskustelimme siitä, millaisia erilaisia ilmenemistapoja kiukulla on ihmisestä riippuen.  
Kerroin, että on mököttäviä, huutavia ja raivoavia ihmisiä sekä ihmisiä, jotka eivät vält-  
tämättä näytä kiukkuaan. Kukin lapsi kertoi vuorollaan hyvin avoimesti ja rohkeasti,  
miten heidän kiukkunsa ilmenee: itkuna, mököttämisellä, tavaroiden paiskomisena,  
lyömisenä, irvistelyinä. Yksi tyttö osasi kertoa, että hänen kiukuttelutapansa on välillä

tilannesidonnaista: kavereille kiukutellaan eri tavalla kuin vanhemmille ja kotona eri tavalla kuin kaupassa. Kysyin lapsilta, onko heillä antaa toisilleen vihjettä siitä, miten kiukun tunne loppuu. Yksi lapsi kertoi, että syöminen yleensä auttaa. Toinen lapsi jatkoi, että häntä auttaa puolestaan juominen. Viimeinen kiukuttelun lopettamistapa olikin sitten opinnäytetyöni nimessä käytetty sitaatti: "Kerron pahasta mielestä aikuiselle, niin ei jää mieleen pörräämään." Lasten kertomista asioista kävi ilmi, että itsehillinnän strategiat olivat selvästi kehittymässä.

Keskustelujen jälkeen leikimme kiukun heittoa, jossa jokainen otti vuorollaan vihaisen ilmeen ja heitti sen toisen lapsen kasvoille. Lopuksi heitimme kiukun ikkunasta metsään oraville. Orientoitumisharjoitus oli hauska ja miellyttävä kaikille, sillä lasten näyttelemät kiukkuiset ilmeet olivat todella humoristisia.

Tämän jälkeen kysyin kysymyksiä, joilla pyrin kiukkuisen ihmisen kasvojen ilmeiden tai kehon liikkeiden kuvailuun. Suuntasin kysymyksen aina tietylle lapselle ja sain ensin vastaukset kasvojen ilmeillä. Sanoiksi pukeminen oli edelleen haastavaa, mutta soljui kuitenkin paremmin kuin edellisellä kerralla. Lasten näyttämiä ilmeitä ja eleitä tuli sanoittaa:

"No suu voi olla tälläi ja kädet tälläi."

"Ai, että suupielet alaspäin ja kädet puuskassa?"

Askartelimme tunnetikun päähän kiukkuisen ihmisen kasvot. Ohjeistuksessa korostin vielä, että kiukku voi näkyä kasvoilla erilaisin tavoin. Osa piirsi samanlaisen kuin tekemäni apea malli oli, mutta myös variaatioita huutavasta irvistävään löytyi. Tunnetikkarit otettiin mukaan sadunlukuhetkelle. Ennen satua, jokainen kuitenkin esitteli oman tunnetikkarinsa ja kertoi, millainen ilme tikkarin kasvoilla on ja syyn kiukkuun. Tunnetikkarin kiukkuisuus johtui jokaisella samasta syystä kuin alkukierroksellakin, eikä uusia ajatuksia kiukun syntyperistä tullut ilmi.

Satutuokiolla luimme tarinan, jossa aasi herää väärällä jalalla ja kiukuttelee kaikille kavereilleen. Kiukku tarttuu kavereihin ja lopulta kaikki kylän eläimet ovat vihaisia. Lapset eläytyivät tarinaan ja osa oli hieman häiriintyneitä, kun keskeytin lukemisen kysymyksillä kiukusta ja tunnetikkarin nostamisesta. Eniten keskustelua käytiin kuitenkin tarinan lopussa. Kertasimme aasin aiheuttamat mielipahat ja mietimme, miten se olisi voinut käyttäytyä toisin. Mietimme yhdessä tarinan opetusta ja tulimme siihen johtopääh-

tökseen, että kiukku tarttuu helposti ympärillä olijoihin, jos sitä purkaa ajattelemattomasti.

Sadun jälkeen askartelimme tunnekelloon kiukulle värin, jonka päälle tunnetikkarin kasvot liimattiin. Kotipesän keskeltä jokainen sai tunnekellon valmistuttua tunnistaa kiukkuiset kasvot tunnekorteista. Tunnekorteissa oli tulkinnanvaraa kiukusta suuttumukseen ja raivosta pettymykseen. Lapset valitsivat kortin, joka kuvasti juuri heidän näkemystään kiukkuisuudesta. Joku valitsi useankin kortin. Kaikki tunnistivat kiukun.

#### **6.4 3. Kerhotuokio: JÄNNITYS**

Valitsin jännityksen kolmannen kerran teemaksi, koska ryhmässämme oli muutama lapsi, joka jännitti kovasti. Tavoitteenani oli konkretisoida lapsille se, että jännittäminen on täysin normaalia ja että kehon jännitysreaktiot ovat monesti samankaltaisia.

Jännitys-kerta alkoi totutusti positiivisen kosketuksen piirillä, jonka jälkeen esitin lapsille käsinukkenäytelmän, joka johdatteli tämänkertaiseen hieman vaikeampaan aiheeseen. Käsinukkenäytelmässä oli kolme käsinukkeahahmoa: Aapo-Apina, Äiti-Norsu sekä Herra Leijona, joka oli koulun ylväs rehtori. Näytelmässä Aapoa jännitti koulun kevätjuhla, josta äiti ja Herra Leijona odottivat suuria. Aapon tuli esittää juhlassa laulu, joka ei harjoituksissa meinannut onnistua mitenkään: Aapo unohti sanoja ja lauluääni oli kadoksissa. Lopulta esitys kuitenkin meni hienosti ja kaikki olivat tyytyväisiä ja ylpeitä.

Syy, jonka vuoksi Aapon lauluesitys meni niin hienosti, oli se, että Aapon harjoituksiin osallistui myös hänen voimaeläimensä Voimatiikeri. Voimatiikeri pyysi Aapoa pukemaan voimapaitansa, antamaan voimaa antavalle pehmolelulle suuren halin sekä juomaan lasin voimavettä. Voimatiikeri oli myös esityksessä näkymättömänä Aapon selässä mukana ja näin ollen esitys meni mitä mainioimmin.

Olin keksinyt tarinan itse ja askarrellut kolmea käsinukkea lukuun ottamatta tarvittavat välineet. Lapset seurasivat näytelmää aktiivisesti ja jotkut jopa eläytyivät Aapon laulussa laulua aivan väärin ja korjasivat heti, miten laulun olisi todellisuudessa kuulunut mennä. Näytelmän jälkeen kysyin lapsilta, mikä Aapoa oikein vaivasi ja miksei hän yhtäkkiä osannutkaan sanoja, vaikka varmasti Tuiki tuiki tähtönen oli lauluna tuttu. Sain vastauksen, että Aapoa pelotti. Muutaman lisäkysymyksen jälkeen sain vastaukseksi,



että Aapoa jännitti kevätjuhla ja lauluesitys. Kysyin lapsilta mikä heitä jännittää ja jokainen sai vuorollaan halutessaan vastata, mikä jännittää. Vastauksia oli muun muassa esiintyminen juhlissa, uimakoulun aloittaminen ja uuden kaverin luo meneminen.

Tässä kohtaa lapset saivat keksiä itselleen oman voimaeläimen sellaisiin hetkiin kun jännitys iskee. Voimaeläimikseen lapset valitsivat muun muassa voimailveksen, voimapupun, ninjapupun ja voimakissan. Tämän keksimänsä voimaeläimen he lopulta leikkasivat ja teippasivat kiinni tunnetikkuun, joka otettiin mukaan satuhetkelle. Ohjeistin, että satuhetkellä on tälläkin kertaa tarkoitus nostaa tunnetikkua aina kun sadussa ilmenee jännittämistä.

Satu oli tällä kertaa Turremurren jännä päivä, jossa sekä Turremurre että tämän äiti jännittivät ensimmäistä leikkikoulupäivää. Turremurren jännitys ilmeni erilaisina kipuina ja kummallisina olotiloina sekä haluttomuutena lähteä kerhoon. Keskeytin jännittämiskohdassa sadunlukemisen ja kysyin lapsilta mahtavatko tuntemukset olla aitoja vai mahtaisiko Turremurrea vain jännittää. Sain vastaukseksi jännityksen ja kahdeksan ylös nostettua tunnetikkua. Sadun jälkeen keskustelimme ryhmässä jännityksen eri muodoista ja siitä, että Turremurren äitiäkin jännitti kovasti. Lasten oli vaikea ymmärtää äidin jännitystä, sillä eihän hän ollut menossa kerhoon.

Askartelimme tämän jälkeen tunnekelloon jännityksen värisen lohkon ja liimasimme voimaeläimen tähän kiinni. Lopuksi lapset tunnistivat yksi kerrallaan tunnekorteista jännityksen ja kerho loppui. Jännitys löydettiin yleisesti ottaen korteista hyvin. Jätin lapsille tunnekorttiosuuteen väljyyttä. Lasten tuli tuoda minulle omaa jännityksen kokemusta eniten ilmentävä kortti ja kertoa, mikä kortin lasta jännittää. Jokainen lapsista vastasi, että joko koulun kevätjuhla tai lauluesitys oli jännityksen syynä.

## **6.5 4. Kerhotuokio: HÄPEÄ**

Joskus lapset hölmöilevät ja aikuiset niin päiväkodissa kuin muuallakin joutuvat kommentamaan heitä. Todellisen hölmöilyn jälkeen kehon valtaa kummallinen olotila, jota lapset eivät välttämättä pysty käsittelemään. Ymmärsin jo teemaa valitessani, että nyt saatan mennä liian vaikeaan aiheeseen. Otin kuitenkin tietoisesti riskin ja toivoin, että ehkä tämä saa edes jonkun ajattelemaan asiaa syvemmin. Toisaalta ajattelin myös, että jossakin kohtaa häpeän ja syyllisyyden tunteiden avaaminen vain on aloitettava.

Positiivisen kosketuksen kierros tehtiin tällä kertaa maalipensselillä. Lapset kertoivat kukin vuorollaan millä värillä maalaavat kaverin selän ja niskan. Toisista oli ihanaa, toisia kutitti. Näin tärkeäksi aina sanallistaa sen olotilan, jonka kosketus sai aikaan. Ihan vain jotta lapset ymmärtäisivät, että kaikki eivät koe asioita samalla tavalla ja jotta hyvistä ja mukavista asioistakin opittaisiin sanomaan ääneen.

Orientoin lapsia teemaan kertomalla tarinan omasta lapsuudestani. Kerroin olleeni heidän ikäinen pieni tyttö ja rakastaneeni kukkien keräämistä. Kerran löysin mummolan pihasta sellaisia kukkia, joita en ollut ennen nähnyt ja hullaannuin. Keräsin ne kaikki, joista osan ihan juurineen asti. Vein ne ylpeänä mummolleni, joka suuttui ja ojensi minua, kun olin pilannut hänen rakastamansa kukkapenkin. Olin todella häpeissäni, enkä yöllä meinannut saada unta, kun vain mietin aiheuttamaani pahaa mieltä.

Tarinan jälkeen kertosimme lapsien kanssa mitä tarinassa tapahtui. Tämän jälkeen mietimme yhdessä, miksi en saanut nukutuksi. Lapset sanoivat, että olin niin surullinen. Kerroin, että se on ihan oikein - minä olin surullinen. Kerroin lapsille, että olin tämän lisäksi hyvin häpeissäni tekemästäni tihutyöstä. Kerroin lapsille, että joskus ihmiset suuttuvat, vaikka toinen olisi teollaan tarkoittanut vain hyvää. Lisäksi kerroin, että häpeän ja syyllisyyden tunteet seuraavat usein sitäkin, kun on rikkonut jotakin vahingossa tai satuttanut toista. Itselle tulee paha mieli, kun huomaa, että toisella on paha mieli.

Käytin toisinaan häpeämisestä myös sanaa noloistuminen, sillä se ei ole niin syylliseksi leimaava. Lisäksi sana oli päiväkodin arkikielessä tuttu. Jokainen lapsi sai vuorollaan kertoa jonkin sattumuksen, joka tulee mieleen noloistumisesta tai häpeän tunteesta. Yksi poika kertoi lyöneensä toista ja miettineensä tämän jälkeen tekoaan pitkään. Toinen poika kertoi vahingossa rikkoneensa kaverinsa kellon. Muut kerholaiset eivät keksineet mitään ja tunne vaikutti vaikealta. Kierroksen lopuksi mietimme yhdessä mikä olisi hyvä sana sanoa aina kun hävettää. Tulimme siihen tulokseen, että tulee pyytää anteeksi, jos on omalla toiminnallaan aiheuttanut toiselle pahan mielen. Arjen tapahtumien nostaminen häpeä-kerran keskustelujen aiheeksi oli hyvin vähäistä, jollei lapset itse ottaneet mitään puheeksi. Näin asian niin, ettei jo selvitettyjä arjen konflikteja tarvinnut enää nostaa pinnalle, sillä ne oli jo selvitetty aiemmin.

Tämän jälkeen mietimme, miltä nolostunut tai häpeissään oleva ihminen näyttää. Lähdimme vastakohtien kautta: ei näytä iloiselta, ei hymyile, mutta ei kyllä välttämättä itkekään. Tulimme tulokseen, että häpeissään oleva tai tuhmaan tekoon syyllistynyt ihminen näyttää hieman apealta. Lisäksi kerroin, että monet punastuvat. Tämän jälkeen menimme askartelemaan kukin oman näköisemme tunnetikkarin, jolla on nolostunut ilme. Moni väritti kasvoille punastuneet posket.

Askartelemasta siirryimme lattiatyynyjen päälle satuhetkelle. Satu oli Barbra Lindgrenin (1997) *Raisu Roosa* -niminen kirja, jossa Roosa-koiranpentu käyttäytyy lukemattomia kertoja liian vauhdikkaasti ja tuhmast. En lukenut kirjaa lapsille kokonaan vaan lopetin ennen loppuratkaisua. Pyysin lapsia vuorotellen muistelemaan, mitä tuhmia asioita *Raisu Roosa* tarinan aikana teki. Jokainen lapsi nimesi asian, jonka jälkeen pohdimme yhdessä, miltä Roosasta mahtaa tuntua kaiken tekemänsä ja aiheuttamansa mielipahan jälkeen ja lapset ymmärsivät, että ajoin takaa syyllisyyttä ja häpeää. Pohdimme ja keskustelimme tekojen hyvittämisestä, anteeksi pyytämisestä ja anteeksi antamisesta. Mietimme yhdessä miten päättäisimme tarinan, jos olisimme itse kirjailijoita. Tulimme siihen lopputulokseen, että Roosa viettäisi unettoman yön ja miettisi tekemiään koltosia, jonka jälkeen seuraavana päivänä pyytäisi anteeksi kaikilta asianosaisilta.

Palasimme askartelupöytien ääreen ja jokainen valitsi tunnekelloon häpeää kuvastavan värin, jonka päälle sitten liimasi vielä tunnetikkarista pään. Viimeisenä lapset tunnistivat tunnekorteista kuvan, jossa häpeä jollakin tavalla ilmenee. Vaihtoehtoina oli mm. selkeästi iloisia kasvoja, ihan vain surullisia kasvoja sekä kuva, jossa toisella lapsella oli selkeästi paha mieli ja toisella lapsella häpeävän apea ilme kasvoillaan. Lapsista yksi valitsi niin sanotusti tavallisen surullisen kuvan ja muut tämän viimeisenä mainitun ”häpeäteemaisen” kuvan. Mielestäni tämä kerta oli eniten pohdintaa ja oivalluksia aiheuttanut tunnekerho.

## **6.6 5. kerhotuokio: RAKKAUS**

Viidennen ja viimeisen kerhotuokion tunteen halusin pitää positiivisena ja kepeänä. Kerhokertaa kootessani otin lähtökohdaksi pikemminkin lapsen ja läheisen välisen rakkauden kuin esimerkiksi ihastumisen tunteen.

Kerta oli jälleen rakenteeltaan samanlainen kuin aiemmilla neljällä kerrallakin. Jokaisen istumapaikka oli tunnistettavissa oman miltei valmiin tunnekellon perusteella, jonka jälkeen jokainen esitteli oman tekeleensä suurella ylpeydellä. Tämän jälkeen teimme pensselillä positiivisen kosketuksen piirin, jossa saimme maalata vieressä istujan käden hänen valitsemallaan mielikuvitusvärillä. Lapset kokivat kyseisen kosketuspiirin erittäin mieluksena ja toisen käden maalaaminen oli erittäin mukavaa.

Istuimme tämän jälkeen edelleen piirissä ja oli aiheeseen orientoimisen vuoro. Kerroin, että seuraavaksi kehumme kukin vuorollamme vierustoveriamme. Ohjeistin myös, että kehujen jälkeen on tärkeää kiittää kehujaa. Aloitin kierroksen ja kehuin ensin vieressä istuvan pojan rauhallista luonnetta ja jokapäiväistä hyväntuulisuutta. Kerroin, että hän on mukava kaveri ja hyvä leikkimään. Viimeisenä sanoin, että hänen Angry birds -paitansa on ihanan värinen, sillä juuri keltainen on suosikkiväriini. Tällä tavalla annoin esimerkilläni lapsille avaimia kehua erilaisia asioita toisessa: sisäisiä ja ulkoisia. Jokainen lapsi kehui rohkeasti vuorollaan toista lasta. Kehuttuja asioita olivat kaunis paidan väri ja kaveritaidot, mutta lisäksi muun muassa kauniit silmät ja hyvät jalkapallotaidot.

Seuraavaksi menimme itse rakkausteemaan. Kysyin lapsilta, mitä rakkaus tarkoittaa. Sana oli vapaa ja nopeasti eräs poika vastasikin, että se on sitä, että tykkää toisesta. Seuraavaksi kysyin, miten sen sitten huomaa, että tykkää toisesta tai rakastaa. Lapset jäivät miettimään, eikä vastausta kuulunut. Vaihdoin kysymystä ja kysyin, että ketä te rakastatte. Jokainen sai vastausvuoron. Lapset luettelivat vanhempansa, sisaruksensa ja lemmikkieläimensä. Tämän jälkeen toistin alkuperäisen kysymyksen ja sain vastauksia rakkauden ilmenemisestä: haliminen, pussaileminen, sänkyyn peitteleminen, vieressä istuminen, rakastamisen tai tykkäämisen ääneen sanominen, lentosuukkojen lähettäminen ja sydämen muodostaminen sormilla.

Ennen tunnetikkarin askartelua kysyin lapsilta, miltä rakkaus tuntuu kehossa ja näyttää kasvoilla. Menimme jälleen vastakohtien kautta: keho ei ole painava, eikä katse musta - kasvot eivät ole surulliset tai kiukkuiset. Olin askarrellut valmiiksi rakastavan tunnetikkarin. Erotakseen iloisista kasvoista, olin piirtänyt silmiksi sydämet ja kehotinkin lapsia tekemään samoin, jos rakastuneesta tulee omasta mielestä liian samanlainen kuin ensimmäisen kerran iloisesta tikkarista.

Totuttuun kaavaan lapset jo rutiininomaisesti askartelivat tunnetikkarit, jonka jälkeen oli sadun aika. Saduksi olin valinnut Jeanne Willisin ja Jan Fearnleyn tiputarinan Äiti, rakastatko minua? (2008), jossa kanaäiti rakastaa omaa tipuaan, vaikka tämä tekeekin tuhmuuksia. Ohjeistin lapset nostamaan rakastunutta tunnetikkariaan aina kun havaitsivat sadussa rakkautta. Ilokseni lapset huomasivat nostaa tikkaria oikeissa kohdissa. Sadun jälkeen kävimme vielä tarinaa hieman läpi ja keskustelimme siitä, kuinka äiti ja isä rakastavat, vaikka vähän hölmöilisin. Satu oli erittäin selkeä lukuisine rakkaudentunnuksineen.

Tunnekellossa oli siis tila vielä yhdelle värille ja tehtävänä oli valita rakkauden väri. Punainen ja pinkki oli useimman lapsen valinta, tosin yksi lapsi kertoi rakastavansa vihreää ja otti mieluiten sen juuri tähän tarkoitukseen. Lapset tekivät tunnekellonsa valmiiksi, jonka jälkeen menimme vielä viimeisen kerran piiriin omille paikoillemme. Jokainen sai esitellä oman valmiin tunnekellonsa ja kertoa, mikä kohta tunnekellossa on omasta mielestä hienoin.

Tämän jälkeen näytin Color Cardsin Feelings-tunnevalokuvakorteista erilaisia kuvia, joista lapset tunnistivat kerhossa käsiteltyjä tunteita. Lisäkysymyksenä tunteen tunnistamisen jälkeen pyysin aina heitä myös keksimään tilanteen, mistä kortissa oleva tunne-tila voisi mahdollisesti johtua. Jokaiselle lapselle oli yksi tunnekortti, kolme tunnetta oli siis kahteen kertaan. Olin tyytyväinen, sillä lapset tunnistivat kaikki tunnekorttien tunteet ja tilanteet ja näin ollen leikkimielisesti loppukokeeksi kutsutusta tehtävästä kunnialla selvisivät kaikki lapset. Lisäksi lapset muistivat ja keksivät juuri "oikeanlaisia" tapahtumia, joista tunteet olivat peräisin. Esimerkiksi yhden kuvan lapsi oli surullinen, koska häntä hävetti mummon kukkamaan pilaaminen, yhden kuvan lasta jännitti kevätjuhla.

Viimeisen tunnekerhon päätimme rakkausteeman mukaisesti yhteiseen isoon halaukseen.

## 7 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Lasten tunnetaitojen kehittäminen toiminnallisilla harjoitteilla

Tässä kappaleessa kokoan aineistoni pohjalta toiminnallisen tunnekerhon sisällön tutkimukseni aineistolähtöiseksi analyysiksi. Tutkimustulokseni ovat omien havaintojeni pohjalta tehtyjä ja täten ainutkertaisia. Toisaalta tutkimusryhmäni viisivuotiaiden henkinen kehitys oli ikätasoista, joten tunnetaitoharjoitukset, aineistoni ja tutkimukseni johtopäätös voivat olla hyödynnettävissä toisaallakin. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on laadullisessa tutkimuksessa muotoilla sääntö tai yleinen teoria, joka pätee koko tutkimusaineistossa. Tässä tutkimuksessa muotoilu tapahtuu yhdistämällä tunnekerhon sisäisiä yksittäisiä ja ainutkertaisia havaintoja niin toisiinsa kuin teoriaankin. (Varto 1992, 79.)

En analysoi yksittäisten lasten kokemuksia tai ryhmän dynamiikkaa vaan tunnekerhossa käyttämieni menetelmien yleistä toimivuutta tunnekasvatuksessa. Eri harjoitteiden toimivuuden analysoinnin ohessa tuon tässä kappaleessa näkyväksi sen, miten tunteiden sanallistaminen, niistä puhuminen ja tunteiden tunnistaminen tulivat kerhossa ilmi.

#### 7.1.1 Tunteesta keskustelu ja dialogisuus

Tunnekerho aloitettiin orientoitumalla kerhokerran tunteeseen, jonka jälkeen siitä keskusteltiin. Kerho aloitettiin aina samalla positiivisen kosketuksen piirillä, joka sai lapset rentoutumaan jo hieman. Tunteeseen orientoituminen leikin tai pelin avulla puolestaan rentoutti lapset kokonaan. Positiivisen kosketuksen piiri ja orientoitumispeli tai -leikki jokaisella kerralla sai lapset unohtamaan jännityksen, joka ainakin kahta lasta vaivasi aina kerhon alussa. Alun rakenne ja leikkimielisyys vapautti lapsia ja toi heidät henkisesti sisälle kerhoon.

Orientoimisen jälkeen pyrkimyksenäni oli keskustella lasten kanssa siitä, mistä tietyt tunteet johtuvat, mistä ne tulevat, miltä ihminen näyttää ja miten lapsen tunteet ilmenevät ja mistä ne johtuvat. Tavoitteenani oli saada lapset keskustelemaan aiheista keskenään ja parhaimmillaan viittaamaan jopa toistensa puheenvuoroihin, mutta käytännössä kerhossa vastattiin minun esittämiini kysymyksiin siinä järjestyksessä kuin annoin vas-

tausvuoron. Isaacsin (1999) mukaan dialogisuus pitää sisällään toisten huomioimista ja vuorovaikutteisia vastauksia toisen toimintaan, joiden kautta sanoista tehdään tulkintoja oman kokemusmaailman kautta. Ohjaajan ja lapsen välinen dialogisuus oli näkemykseni mukaan onnistunutta. Jäin kuitenkin kaipaamaan lasten välistä dialogisuutta, joka mahdollisesti olisi toteutunut mikäli kerhokertoja olisi ollut enemmän. Toisaalta toisen kokemusten yhdistäminen omiin vastaaviin ja toisen näkökulmaan asettuminen vaativat empatiakykyä ja subjektiivista roolinottoa, jotka 5-vuotiailla lapsilla ovat vasta kehitysmässä (Järvinen, ym. 2009, 30-31, Poikkeus 2011, 85).

Lasten temperamenttien tunteminen keskusteluvaiheessa ja kysymysten asettelussa oli merkittävä aspekti. Keskusteluosio oli pitkälti riippuvainen esittämistäni kysymyksistä. Ensimmäisen ja toisen vastausvuoron esittämilleni kysymyksille annoin useimmiten juuri ekstroverteimmälle, innokkaimmalle tai puheliaimmalle lapselle, jolloin aremmat lapset saivat miettimisaikaa omalle vastaukselleen. Kysyessäni kysymyksiä tunteista, kerroin, että on täysin hyväksyttävää sanoa, että ei tiedä tai keksi juuri nyt mitään vastausta. Vastaamispakkoa kerhossa ei missään nimessä ollut. Keltikangas-Järvisen (2004, 266) mukaan opettajien opetustavat ovat erilaisia riippuen lapsen temperamentista. Tunnekerhossa tämä näkyi juuri vastausvuoron antamisena. Toisia lapsia tuli rohkaista antamalla vastausvuoro hieman helpompaan kysymykseen - toisia lapsia saattoi toisinaan haastaa hieman vaikeammillakin kysymyksillä ilman pelkoa siitä, että heidän itsetuntonsa kokisi kolausta, jos vastausta ei löytyisikään.

Keskusteluista monisanaisin ja hedelmäisin saatiin jännitys-kerralla, jossa alun orientoiminen oli erilainen kuin muilla kerroilla. Jännitys-kerran käsinukkenäytelmä koulun kevätkuuhlasta antoi lapsille sanastoa jännityksestä puhumiseen ja toisaalta antoi heille alussa aikaa vain olla tekemättä mitään. Muiden kertojen pelit ja leikit olivat hauskoja ja antoivat eväitä tunteiden ilmaisemiseen ja niiden tulkitsemiseen, mutta eivät niinkään sanastoa tunteesta puhumiseen. Tunnekerho olisikin voinut joka kerta alkaa pienellä näytelmällä, jota olisi seurannut peli tai leikki. Lähtökohtaisesti draama ei kuitenkaan kuulunut alkuperäiseen suunnitelmaan, vaan näytelmä muodostui alun orientaatioksi käytännössä siksi, että peliä tai leikkiä jännityksestä oli haastava keksiä.

Tunteesta keskusteleminen kerhon alussa antoi käsityksen lasten senhetkisestä tunneosaamisesta ja sanastosta. Keskustelut olivat usein niukkoja, sillä lapsilla ei ollut sanoja, joilla keskustella tunteesta. Jännitys-kerran käsinukkenäytelmästä he saivat aineksia,

joista koota puheenvuoroja. Myöhemmin sadusta lapset saivat tarttumapintaa tunteisiin. Alun keskustelussa lapsilla ei ollut kunnollisia eväitä tunteesta puhumiseen ja siksi epäluuloiset katseet, edellisen vastauksen toistaminen ja typeryneet hiljaisuudet mahdollisesti olivat niin yleisiä. Kerhon tunnelma ei kuitenkaan ollut kiusaantunut vaan pikemminkin mieteliäs.

Tutkimusryhmäni käyttäytyminen keskustelutilanteessa oli ikätasolle tyypillistä mitä tulee esimerkiksi toisen asemaan asettumisen ja empatian kokemuksen kohdalla. Subjektiiivinen roolinotto oli lapsilla vasta kehittymässä ja siksi kysymykseni toisten lasten tunteista aiheutti usein hämmennystä tai epätietoisuutta. Lapsen ymmärryksen saavuttaminen kunkin tunteen kohdalla vaati minulta ohjaajana juuri kyseisen lapsen sensitivistä elämäntapahtumien esiin nostamista ja arjen muistelua. Lasten eri tilanteiden tunnekokemusten nimeäminen ja yhdistäminen sekä sen sanoiksi pukeminen onnistui toisinaan, toisinaan lapsista huomasin, että he eivät ymmärtäneet. Esimerkiksi syyllisyyden tunteminen kaverin kellon rikkomisen johdosta ja saman tunteen kokeminen tilanteessa, jossa lapsi on syylistynyt toisen tahalliseen satuttamiseen, ei saavuttanut näkemykseni mukaan ymmärrystä lapsiryhmässä.

Toisaalta keskusteluissa oli läsnä sosiaalista laiskottelua, joka on tyypillistä ryhmämuotoisessa työskentelyssä. Omista tai toisten lasten tunteista puhuminen ei ollut lapsille helppoa. Tunteiden yhdistäminen omaan esimerkiksi edellisenä päivänä tapahtuneeseen tunnetilaan koettiin hankalaksi. Ylipäätään ilman lapsen arjen elämäntapahtumien muistelemista tunteiden esille tuominen olisi ollut joko mahdotonta tai erittäin haastavaa. Lisäksi ryhmässä tapahtui paljon sitä, että vastattiin samalla tavalla kuin edellinenkin vastaaja tai paras kaveri, jolloin ohjaajana en voinut olla varma, oliko tunne todella oma. Sosiaalisesti laiskotteluksi kutsutaan ilmiötä, jossa muiden läsnäolo saa yksilön suorituksen sosiaalisesti helpottumaan tai ehkäistymään (Pennington 2005, 58). Lisäksi viisivuotiaille tyypillinen miellyttäminen saattoi olla osasyynä samoille vastauksille.

Siitä huolimatta, että ryhmä oli pieni, vain kahdeksanlapsinen, ja lapset olivat tuttuja toisilleen, ei voi sulkea pois pelkoa väärin vastaamisesta syyksi samoille ja kehää kiertäville vastauksille. On ymmärrettävää, että viisivuotiaiden vastaukset jäljittelevät toisiaan. On loogista, että viisivuotias pyrkii saamaan samanlaisen hyväksynnän ohjaajalta ja lapsiryhmältä kuin toinenkin lapsi sen sijaan, että hän keksisi täysin erilaisen vastauksen ja ottaisi näin ollen riskin siitä, ettei hyväksyntää annettaisikaan.



Dialogisuuden näkökulma toteutui lapsenomaisella aitoudella ja rehellisyydellä. Lapset kertoivat mielellään omista tunteistaan, mikäli vain ymmärsivät mistä oli kyse. Vaikeiksi tunteiksi keskustelun kannalta havaitsin jännityksen ja häpeän. Nämä kaksi tunnetta olisivat vaatineet lisätyöskentelyä ja mahdollisen toisen teemakerran. Jännitys- ja häpeäkerrat toimivat kuitenkin eräänlaisena moottorina arjen tunnekasvatukselle. Jännitysteemaa mietittiin useaan otteeseen, kun kevätjuhlaharjoitukset lähestyivät. Häpeäteemaa puolestaan pohdittiin, kun selvitimme Verson keinoin arjen erilaisia riitatilanteita.

Dialogisuuden peruseriaatteet toimivat kerhomme sääntöinä. Etenkin avoimuus, kiireettömyys sekä toisten ajatusten kunnioittaminen ja hyväksyminen olivat aspekteja, joita korostettiin. Toisen päälle ei puhuttu, jokaisella oli oma tila ja aika kertoa juuri omia ajatuksiaan. Lasten välinen vuoropuhelu tunteista jäi hyvin pinnalliseksi. Ohjaajana tein puheenvuorojen välillä yhteenvetoja lasten kokemuksista ja etsin samankaltaisuuksia eri tilanteissa koetuista asioista. Lapset eivät kuitenkaan koskaan maininneet tai verranneet toisen lapsen kokemusta omaansa, joka olisi ollut lasten välisen dialogisuuden ja aidon keskustelun onnistumisen kannalta tärkeintä (Haarakangas 2008, 21). Tästäkin huomasi, että toisen asemaan astuminen ihan jo samaistumisenkin saralla on vielä opettelu tasolla. Tarkoituksenani ei kuitenkaan ollut tutkia lasten kognitiivista kehitystä vaan sitä, miten tunneharjoitukset toimivat lapsiryhmälle.

Näen kuitenkin, että dialogisuuden harjoittelu ja opettelu oli onnistunutta siitä huolimatta, että lapset eivät suunnanneet vastauksiaan kuin minulle. Istuimme piirissä, jossa katsekontakti kaikkiin oli mahdollista. Lapset olivat kuitenkin suunnanneet katseensa pääosin minuun. Päiväkodin aikuisjohtoinen toiminta näkyi juuri tässä niin katseen, vastusten kuin kehonkin suuntautuneisuudessa kohti ohjaajaa. Lapset kuitenkin harjoittelivat toisten kuuntelemista ja kunnioittivat toisten puheenvuoroja istumalla omalla paikallaan rauhassa. Jokaisella oli oma tärkeä paikkansa, tilansa ja puheenvuoronsa. Nämä saattoivat olla yhtenä motivaation lähteenä sille, että toiset huomioitiin, omaa vuoroa jaksettiin odottaa ja toisten lasten tarinoita kuunnella.

Kuten sanottu, aikaisemmat elämäkokemukset vaikuttavat jokaisen kykyyn vastaanottaa ja päivittää uutta osaamistaan (esim. Mäkinen 2011, 95). Päiväkodissa käytetty konfliktitilanteisiin suunniteltu työkalu Verso-vertaissovittelu pohjautuu pitkälti restoratiiv-

visen ajattelun ja oppimisen malliin: yksilön jo eletyn elämän tapahtumiin ja näiden reflektioon sekä yksilön tilanteisiin, joissa hän tarvitsee apua ja ohjausta. (Verso-Vertaissovittelu 2015.) Restoratiivisen ajattelun mallia voi soveltaa tunnekerhoni kaikkiin tunteisiin. Lapset eivät välttämättä siinä hetkessä kerhon aikana saaneet kiinni tunnetilasta, mutta myöhemmin itse tunteessa tunnekerho voi olla reflektion kohteena.

### 7.1.2 Tunnetikkarin ja tunnekellon askartelu

Tunnetikkarin askartelun tarkoituksena oli syventää aiemmassa keskustelussa käytyä tunnetilan ilmenemistä. Askartelun vaiheet ja lopputulos eivät niinkään olleet tunnetikkarin tarkoitus, vaan lapsen ajattelun syventäminen suhteessa tunteeseen. Askartelun aikana lapset näyttivät kasvoillaan ilmettä, jota he tunnetikkariin piirtävät. He keskittyivät luomaan tunteen paperille.

Tietynlaisen ilmeen tunnetikkariin piirtäminen olisi ollut vaikeaa ilman aiempaa keskustelua. Lapset tiesivät, minkälaisen ilmeen he tekevät tikkariinsa, sillä olimme käyneet yhdessä läpi, miltä tunteet voivat kasvoilla näyttää. Näkemykseni mukaan tunnetikkarin askartelu oli sekä lasten tunnetaitojen kehittymisen ja tunteiden tunnistamisen kannalta sekä kerhon rytmin kannalta hyvä harjoite.

Kuten sanottu tunnekello toimi tunnekerhon symbolina ja jatkumona. Lapset olivat motivoituneita kerhoon osallistumisesta juuri tunnekellon takia. He olivat ylpeitä yksilöllisistä luomuksistaan ja esittelivät sitä innolla. Esittelykierroksella muisteltiin aina edellisen kerhokerran tunnetta, jonka kautta he muistivat tunnetilaan liittyviä tapahtumia niin sadusta kuin eletystä elämästäkin sekä tunteen ilmenemismuotoja niin ilmeiden kuin käytöksenkin saralta. Etenkin se, että lapset muistivat edellisviikkoisen tunnekerhon satujen juonen ja tunteiden pääpiirteitä vahvisti sitä, että vuorovaikutteinen lukeminen tukee lasten ymmärtämistaitoja (Luomaniemi, ym. 2010, 1-3). Jäin kuitenkin näiden kerhon alun tunnekelloesittelyjen pohjalta pohtimaan, jäikö lasten käsitys tunteista pinnalliseksi: onko ilo sama asia kuin urheilulajit; tuleeko kiukku vain silloin, kun ei saa kaupasta legoa; voiko mitään muuta jännittää kuin kevätjuhlaa; selviääkö elämästä ilman syyllisyyden tunnetta, jos jättää mummon kukkaistutukset rauhaan; onko muunlaista rakkautta kuin lapsen ja vanhemman välinen rakkaus? Uskon kuitenkin, että tunnekerholla luotiin hyvä pohja lasten tulevaisuuden tunnetaidoille.

Tunnekellon tavoitteena oli ilmentää tunteen sarakkeen värillä tunnetta. Tämä harjoite jäi jossakin määrin irralliseksi, sillä usein väriksi valittiin joko lempiväri tai väri, joka esteettisesti sopi joko tunnetikkarin kasvoihin tai yleisesti tunnekellon sävyjen harmoniaan. Koin kuitenkin, että tunnekasvatusta oli ollut kerhossa jo niin paljon ja monimuotoisesti, että en paneutunut väri-ilmaisun teoriaan ja täten opettanut lapsille, miten eri tavoin väreillä voi ilmentää omia tunteita. Perustelin kuitenkin aina oman värivalintani lapsille, sillä pyrin olemaan lapsille esimerkkinä jokaisessa tilanteessa. Valitsin esimerkiksi kiukkuisen tunnetikkarin taustalle punaisen, sillä kiukku saa minut räiskähtelemään - häpeän taustalle valitsin kaurapuuronharmaan, sillä häpeä saa minut tuntemaan itseni veltoksi ja mieleni sameaksi. Lapset pystyivät harvoin perustelemaan valitsemaansa tunnekellosarakkeen väriä. Usein he vain halusivat ottaa värin, koska pitivät siitä.

Askarteluhetki teki hyvän rytminvaihdon kerholle ja helpotti satuun keskittymistä, kun paikallaan istumista ei ollut kerralla liiaksi. Jopa sellaiset lapset, jotka eivät yleensä olleet innostuneita askartelusta, tykkäsivät niin tunnetikkarista kuin tunnekellostakin. Tekemisessä näkyi osallisuus, sillä jokainen sai tehdä tunnekellostaan juuri sellaisen kuin tahtoi. Lisäksi askartelun vaikeusaste oli hyvin matala ja toistuvuus vielä madalsi sitä.

### **7.1.3 Satu ja sen tunteiden reflektointi**

Sadut auttoivat lapsia sanallistamaan tunteita. Tarinat antoivat lähimuistiin sanoja ja kieltä, jota käyttää satua reflektoidessa. Sadut tukivat tunteista keskustelua ja antoivat lapsille sanoja ja esimerkkejä, joita käyttää puheenvuoroissa. Lisäksi tunne ei ollut oma vaan sadun hahmon kokemus, jonka vuoksi lapset mahdollisesti pystyivät ajattelemaan asiaa laajemmin. Satu ja keskustelu olisivatkin voineet olla kerhossa toisinpäin, sillä alun keskustelussa huomasin, että lapsilla ei ollut kylliksi sanastoa eikä lähimuistissaan tapahtumia, joista alkaa keskustella.

Kaikki tekemäni satuvalinnat eivät olleet onnistuneita. Häpeä-kerran sadusta lapset tylsistyivät, jolloin jätin tarkoituksella keskustelua ja kysymyksiä sadun keskellä vähemmälle sekä oikaisin ja jätin lukematta joitakin kirjan kohtia. Lapset kuitenkin tykkäsivät siitä, että saimme yhdessä toimia kirjailijoina ja päättää kertomuksen. Rakkaus-kerran satu puolestaan oli hyvin yksinkertainen ja rakkaudentunnustuksiltaan erittäin toistuva,

jolloin keskustelu sadun sisällä oli hyvin pientä. Käytännössä jokainen aukeama loppui sanoihin "minä rakastan sinua", jolloin kahdeksan tunnetikkaria nousi ylös. Lapset olivat mielissään tästä onnistumisen kokemuksesta. Oli kuitenkin vaikeaa löytää satuja, jotka olisivat olleet tunnetilaltaan yhtä selkeitä kuin rakkaus-kerran tiputarina.

Lapsilla otti oman aikansa ymmärtää, mitä tunnetikkarilla tulee tehdä sadun aikana. Aluksi kerhossa oli lapsia, jotka satu vain kerta kaikkiaan vei mukanaan ja tunnetikkari unohtui totaalisesti. Oli lapsia, jotka halusivat vain kosketella ja ihastella tätä tikun päähän teipattua piirrettyä kasvokuvaa. Oli lapsia, jotka nostivat tunnetikkariaan heti ensimmäisessä sadun lauseessa ja sitten uppoutuivat tarinaan nostamatta tunnetikkaria enää ollenkaan. Kerhon edetessä viimeisille kerroille tunnetikkarin käyttökin selkeytyi ja satua alettiin kuunnella myös tunnetikkarin nostamisen näkökulmasta.

En odottanut, että tunnetikkaritoiminta sadun aikana olisi automatisoitunut, sillä tehtävä oli viisivuotiaalle vaikea. Tunnetikkarin tarkoitus oli havahduttaa lapset sadun tunteisiin ja toimia motivoijana aktiiviselle sadunkuuntelemiselle. Tämän tukena toimi siis vuorovaikutuksellinen lukemistapa, jossa tunteen tullessa kirjassa ilmi, keskeytin sadun lukemisen kysymällä jotakin tarinan kannalta oleellista tai toteamalla, että kirjan hahmolla taitaa olla kerhomme tunne juuri tässä kohtaa valloillaan. Keskeyttämällä sadunlukemisen aktivoin lapsia kuulijoina, mahdollistin paremman sadun ymmärtämisen kertaamalla ryhmälle sadun tapahtumia sekä helpotin sadun jälkeistä ryhmäkeskustelua (Dale & Crain-Thoreson 1996, 3). Kesken lukemisen oli luontevaa ja tunteiden ymmärtämisen kannalta myös järkevää käyttää vuorovaikutteista ja kuulijaa aktivoivaa lukemistapaa.

Tunnetikkarin kautta ja sadun aikana keskusteleminen olivat lasten tunnetaitojen karttumisen kannalta hyviä tunnekasvatuksen muotoja. Sadun ja tunteen ymmärtäminen ja tapahtumien aktiivinen reflektointi lisäsivät näkemykseni mukaan lasten ymmärrystä. Tätä tukee myös Luomaniemen ym. tekemä tutkimus ja artikkeli "Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena" vuodelta 2010, johon viitataan teoriaosuudessa. Keskustelut, jotka kumpusivat sadun pohjalta, muodostivat lapsille mielestäni erittäin suuren tunneopiskelun ytimen ja kokemuksen. Lapset kykenivät sanoittamaan sadun tunteita ja kertomaan sadun kautta hahmon tunnekokemuksista. Pohdimme lasten kanssa yhdessä, kuinka olisikaan käynyt, jos sadun hahmot olisivat toimineet toisin, sekä elämän avainasioita kuten anteeksipyyntöä ja rakastamisen merkitystä elämässä. Sadun kautta lapset saivat sanoja, hahmoja ja tapahtumia, joiden kautta puhua

tunteista. Tunteet eivät kuitenkaan olleet heidän omiaan vaan sadun hahmon. Sadut jäivät myös lasten mieleen pitkäksi aikaa.

Kuulijoiden havainnointi oli tärkeä osa lukemista. Satuja lukiessani huomasin, että tilannetaju oli erittäin merkittävä osa sadunlukuhetkeä. Lukemisen, eläytymisen ja päänsisällä käyvän havainnointiprosessin keskellä oli huomattava, oliko sisältökysymyksille tilaa kesken sadun ja jaksoivatko lapset kuunnella tarinaa. Toisinaan pelkästään luku-tyylin elävöittäminen tai käänteiden ylinäytteleminen sai tylsistyneen lapsen takaisin sadun sisään. Toisinaan lapset sai innostumaan sadusta kertomalla uudestaan mitä oli tapahtunut ja miksi tunnetilat muuttuivat. Keskusteleminen sadun sisällä oli kuitenkin luontevaa jokaisen tunnekerhotuokion sadunlukuhetkellä. Kesken sadun toimestani annetut pienet huomiot, kommentit tai kysymykset johdattivat tunnetaitojen kannalta hyvään sadun jälkeiseen keskusteluun.

Lapsen temperamentista ja elämäntilanteesta riippuen oli minun harkinnassani, kysyäkö lapselta jotakin juuri hänen yksilöllisestä tunne-elämästään tai arjen vaikean tunteen tilanteesta. Kesken sadun en kuitenkaan koskaan nostanut puheenaiheeksi lasten omia tunnekokemuksia. Häpeä-kerralla mietimme kaverin kellon rikkoneen pojan tilannetta ja sitä, että anteeksipyyntö olisi juuri siinäkin tilanteessa tärkeää. Koin tärkeäksi lasten tunnetaitojen kehittymisen kannalta sen, että yhdistän lasten kertoman yksilöllisen tapahtuman ja sadussa tapahtuneen fiktiivisen tunteen samalle alustalle, jossa näitä voi verrata toisiinsa.

#### **7.1.4 Draaman käyttö tunnekerhossa**

Ohjaajana laitoin itseni likoon tunnekerhossa. Lapset eivät esittäneet draamaa, mutta saivat kokemuksen siitä, kuinka ohjaajana minä esitin heille erilaisia tunnetiloja. Jokaisella kerralla imitoin tilanteita ja esitin erilaisia tunnetiloja esimerkiksi kesken tunteesta keskustelemisen tai tunnetilan ilmeen havainnollistamisen.

Jännitys-kerta alkoi käsinukkenäytelmällä, josta lapset selvästi nauttivat. Näytelmä jäi lasten mieleen, he eläytyivät ja seurasivat herkeämättä. Käsinukkenäytelmiä olisi voinut käyttää kerhossa enemmänkin, sillä se oli sadun ohella hyvin toimiva tapa havainnollistaa tunne ja antaa sanastoa.

Etenkin ilmehdintä ja esittämäni pienoisdraamat kesken keskustelujen olivat lapsista ennen kaikkea hauskoja, mutta myös ajatuksia herättäviä. Omalla toiminnallani oli suuri merkitys lasten käsitykseen siitä, miten esimerkiksi kiukku voi näkyä ihmisessä. Draama vaati heittäytymistä ja itsensä likoon laittamista, mutta lapset nauttivat selvästi näistä pienistä esityksistä. Pelkkä tunteiden kuvailu ilman ilmeitä ja eleitä ei olisi saanut lapsissa aikaan samanlaista oppimista tunteiden saralla. Etenkin tunnetikkareihin piirretyt ilmeet olivat useimmissa tapauksissa juuri sellaisia ilmeitä, joita olin omalla esitykselläni tuonut lapsille julki.

### **7.1.5 Tunnekortin tunnistaminen**

Tunnekerhon aikana käytin kaksia tunnekortteja. Neljällä ensimmäisellä kerralla lasten tunnistettavina oli PS-kustannuksen Tunteet tutuiksi - tehtäväkortteja. Viimeisellä kerralla käytin Color Cardsin Feelings-valokuvatunnekortteja. Niin piirretyt kortit kuin valokuvakortitkin toimivat mielestäni lasten tunnekasvatuksessa samanveroisesti. Käytännöllisesti piirretyt kortit olivat käytännöllisemmät, sillä ne olivat kooltaan pienempiä ja kuvitukseltaan hyvin selkeitä. Toisaalta valokuvakorteista lasten oli selvästi helpompi keksiä tunteelle syy, kun kortissa näkyi miljöö. Esimerkiksi valokuvakorteista lapsen ilon tuottajaksi nähtiin syntymäpäivä, kun taas piirrettyjen korttien tunteiden aiheuttajaksi lapset muistelivat jonkin tunnekerhossa aiemmin ilmi tulleen tunteen luojan. Valokuvakortit olivat monisävyisempiä, kun taas PS-kustannuksen tunnekortit olivat piirrettyine hahmoineen lapsille etenkin ilo- ja kiukku-kerralla selkeämpiä.

Tunnekortin tunnistaminen nousi kerhossa suurempaan rooliin kuin olin ajatellut, vaikka kortteja käytettiin vain lyhyt aika kerhon lopussa. Lapset pitivät itsenäisestä tehtävästä, joka oli heille sopivan tasoinen: noin kymmenen kortin joukossa oli yhdestä neljään kerhon tunnetta, joista tuli löytää ainakin yksi. Jokaisella lapsella oli kerhon jälkeen selkeä visio siitä, minkälaista tunnekorttia he alkavat korttien joukosta etsiä. Lapsilla oli näkemys siitä, miten tunne tunnekortissa näkyy siitä huolimatta, että korttia ei oltu näytetty aiemmin kerhossa. Tunnekortin tunnistaminen toimi ikään kuin jokaisen kerran testinä sille, onko lapsi ymmärtänyt senkertaisen tunteen ytimen.

Tunnekorttitehtävä oli hyvä sellaisenaan lopettamaan kerhon sujuvasti. Kerhossa oli pitkälti ryhmämuotoista keskustelua, jossa lasten tunnetaidot eivät kuitenkaan välttämättä tulleet ilmi, sillä sosiaalinen laiskottelu, pelko väärin vastaamisesta ja ikätasoinen

toverisuhteiden tärkeä merkitys saattoivat saada lapsia vastaamaan samoja vastauksia tai piirtämään samanlaisen ilmeen tunnetikkariin kuin toinenkin lapsi. Tunnekorttitehtävissä näkyi kuitenkin jokaisen lapsen yksilöllinen näkemys ja ymmärrys tunteesta. Tunnekorttien avulla sai sekä käsityksen lapsen tunnetaidoista että syvennettyä lasten näkemystä omasta aktiivisesta toimijuudestaan myös tunteiden saralla.

## **7.2 Tunnekerhon tavoitteiden arviointi**

Tunnekerho oli onnistunut kokeilu siitä, miten lasten tunnetaitoja voi toiminnallisin menetelmin kehittää. Pyrkimyksenäni oli edistää tunteista puhumisen kulttuuria ja lasten sosiaalisia taitoja. Tunteista puhuminen, niiden tunnistaminen ja sanallistaminen olivat kuitenkin päätavoitteitani, joihin erilaisilla harjoitteilla pyrin aktiivisesti. Varhaiskasvatuslain (2010) tavoitteiden mukaisesti kerho edisti lasten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, sillä kerho piti sisällään useita ryhmämuotoisia tehtäviä, joissa korostui toisen kunnioittaminen.

Tavoitteisiin yltämistä helpotti se, että lapset olivat tuttuja toisilleen ja samoin minä heille. Tunnekerho oli odotettu tapahtuma lapsiryhmälle. Kerhossa oli joka kerta hauskaa, vaikkei tunne ollutkaan joka kerta positiivinen. Lapset pitivät tunneharjoitteista, joita kerhossa tehtiin. Kerhossa oli tavoitteiden mukaisesti positiivinen, välitön, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri. En kuitenkaan koe, että pelkästään tunnekerhon välityksellä lapsilla olisi näkemys siitä, että tunteista puhuminen on suomalaisessa kulttuurissa täysin tavallista. Tähän avuksi Rinteen päiväkodissa käytetäänkin aiemmin mainittuja niin kutsuttuja liikkuvia tunnekasvatuksen muotoja kuten juuri Muksuoppia ja Versovertaissovittelua.

### **7.2.1 Tunteista puhuminen**

Kerho antoi lapsille uusia sanoja tunteista puhumiseen. Niin keskustelussa kuin sadusakin lapset saivat sanavarastoa, joilla puhua tunteista. Kuten sanottu, alussa keskustelut jäivät pinnallisiksi, sillä lasten senhetkisessä sanavarastossa ei ollut tarpeeksi sanoja. Toisaalta alussa tunteesta keskusteleminen saattoi tulla alun orientaatiosta huolimatta hieman liian pian. Tutkimukseni tuokin ilmi, että lasten tunteista puhumista toki edistää tuttu ryhmä ja rauhallinen ilmapiiri, mutta erityisesti se, että lapsilla on heti jotakin konkreettista annettavaa keskusteluun, kuten otteita sadun tapahtumista, joita verrata

omiin kokemuksiin. Lisäksi lapset yhä harjoittelevat argumentaatiotaitojaan (Cantell 2010, 74-75).

Lapset toivat useaan otteeseen keskusteluissa esiin ilon, surun ja pelon. Tunnekerhon avulla he saivat kuitenkin jäsennystä sille, että myös muita tunteita on olemassa. Kävimme keskustelua siitä, miten tunteet eroavat toisistaan ja miten esimerkiksi pelko ja jännitys tai kiukku ja suru eivät välttämättä tarkoita samaa. Niin keskusteluilla kuin saduillakin pyrin tuomaan lapsille välineitä sille, miten tunteista voi puhua. Omalla tavallani puhua tunteista avoimesti oli suuri vaikutus sille, miten lapset puhuivat tunteista.

Tavoitteeseen tunteista puhumisen saralla päästiin, mutta näen että lasten yksilöllisten tunteiden kohdalla keskustelu jäi pinnalliseksi. Kun tunteesta puhuttiin sadun jälkeen ja sen kautta, lapset osoittivat tunnetaitojen tietämystä. Tunnetaidot ovat asioita, joita tulee oppia ja näenkin, että tunteen ymmärtäminen sadun välityksellä on tukevana pohjana myös yksilöllisen tunnekokemuksen ymmärrykselle. Toisaalta kaikki alun keskusteluosiossa tuotettu puhe oli nimenomaan lapsen omaa tulkintaa hänen ajatuksistaan sen kerran tunteesta. Mikäli satu olisikin ollut ennen keskustelua omista tunteista, kerronta ei välttämättä olisi ollut yhtä autenttista, vaikka sanastoa tunteista puhumiseen olisikin ollut enemmän.

### **7.2.2 Tunteiden tunnistaminen**

Kerhossa harjoiteltiin paljon tunteen tunnistamista ja löytämistä. Alkukeskusteluissa yritettiin löytää ja tunnistaa tunne omasta elämästä ja kuten sanottu, lapset kokivat tämän hieman vaikeaksi. Tunteita tunnistettiin refleктоimalla omia kokemuksia, joiden muistelemisessa minä ohjaajana autoin lapsia. Etenkin esittämieni vastakohtien kautta lapset löysivät avaimia siihen, miltä tunne tuntuu ja näyttää. Ohjaajana keksin erilaisia esimerkkejä ja esitin tunnetta lapsille parhaani mukaan. Tietenkään ei voi olla varma siitä, tuntuuko ilo kaikista kuplivalta tai siltä, että vatsassa on vappupallo. Lapset saivat kuitenkin keskusteluosiossa ainakin tietoa, jos ei omaan niin muiden, tunteiden tunnistamiseen.

Sen lisäksi, että lapset pyrkivät tunnistamaan tunteita omista eletyistä kokemuksistaan, heidän tehtävänä oli tunnistaa ilme kasvoistani, sadusta ja tunnekorteista. Häpeä ja jännitys olivat tunteita, joiden tunnistamisessa lapset olivat epävarmoja - ilo, kiukku ja



rakkaus olivat puolestaan lapsille melko helppoja tunteita mieltää. Kuten sanottu, häpeän ja jännityksen tunteet olivat siinä määrin vaikeita lapsille, että tunteita olisi voinut käsitellä vielä toiseenkin kertaan. Jännityksen ja häpeän tai syyllisyyden tunteet olivat kuitenkin pitkälti läsnä päiväkotimme arjessa tuona keväänä. Näiden tunteiden syvempää tunnistamista itsessä tuki taas Muksuopin ja Verso-vertaissovittelun käyttö osana jokapäiväistä arkea.

Tunnekerho käsitteli jokaisella kerralla tunnetta monella eri tavalla ja etenkin tunnistamisen osalta koen kerhon onnistuneen. Tunnekortin tunnistaminen viimeisenä ennen kerhon loppumista toimi eräänlaisena loppukaneettina sille, onko kerho antanut lapsille sisältöä heidän tunne-elämäänsä. Jokaisella kerralla lapset löysivät tunnekorttien joukosta oikean kortin. Toki tunteiden tunnistamisen lähtökohdat eivät olleet minulle selvillä, sillä en ollut pyytänyt lapsia tunnistamaan tunnekorttia ennen varsinaisia tunnetaitojen harjoituksia. Siitä huolimatta olin erittäin tyytyväinen tunteiden tunnistamisen antiin ja uskon, että lapsille jäi tunteiden ilmenemisen tunnusmerkkejä juuri esittämäni tunne-imitaatioiden, tunnetikkarin askartelun, sadun tapahtumien sekä juuri tunnekorttien kautta omaan käyttöönsä.

## 8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Tunnekerho toteutettiin tutkimusetiikka huomioon ottaen. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudatettiin jokaisessa vaiheessa prosessin lähtökohdista tutkimuksen valmistumiseen saakka. Vapaamuotoisia tiedonhankintakeinoja käytettäessä tutkimusetiikan ja yksityiskohtaisen raportoinnin merkitykset korostuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 42-44.) Teoriaosuuden lähdemateriaalit valittiin kiinnittämällä huomiota luotettavuuteen, ajantasaisuuteen sekä lähdekriittisyyteen. Teoriatiedon ja tutkimustulosten peilaaminen toisiinsa vaatii taitoa, jolloin lähdekirjallisuudenkin tulee olla oikeanlaista ja juuri kyseistä tutkimusta tukevaa (Hirsjärvi, ym. 2004, 213-214).

Olen kuvannut tunnekerhotoimintaa totuudenmukaisesti ja lasten yksilöllisyyttä kunnioittaen. Jokaisen lapsen vanhemmat saivat kotiin kirjeen (liite 3), jossa kerroin tunnekerhon perusidean ja annoin heille mahdollisuuden kieltää lapsen osallistuminen tunnekerhoon. Kukaan ei kuitenkaan kieltäytynyt, vaan jokainen pienryhmäläinen sai osallistua kerhon toteutukseen. Vanhempien lisäksi lupa lasten parissa tehtävään tutkimukseen pitää olla myös yhteistyötaholta, tässä tapauksessa Ylöjärven kaupungilta. Edellä mainittujen jälkeen tutkija saa vasta kysyä lapsilta heidän haluaan osallistua toimintaan. (Kyrönlampi-Kylmänen 2006, 151.) Kerhoon osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista, mutta jokaisella kerralla pienryhmän jokainen lapsi halusi tulla kerhoon.

Kerhon sisällä pohdittiin paljon eettisiä kysymyksiä: mikä on oikein, mikä väärin, miten toimia sen jälkeen, kun on tehnyt väärin. Yhtenä lähtökohtana kerholle olikin ihmisarvon kunnioittaminen sekä etiikan ja moraalien opettaminen lapsille, jolloin näitä lähtökohtia ja esimerkiksi kerhon dialogisuuden periaatteita noudattavia sääntöjä oli erittäin tärkeää noudattaa myös itse kerhon ohjaajana.

Koska olin pitkän harjoitteluni myötä selvillä myös lasten perhetaustoista, minun tuli olla huolellinen ja tasapuolinen asettaessani kysymyksiä tunteista. Oli tärkeää, että lapset saivat itse nostaa puheenaiheiksi valitsemiaan asioita, joka käytännössä tarkoitti sitä, etteivät kysymykset saaneet olla johdattelevia. Tarkoituksenani ei ollut epäeettisesti saada tietooni esimerkiksi perhekriisin keskellä olevan lapsen tuntemuksia, jollei hän sitten itse halunnut niistä jotakin sanoa. Jokaviikkoisessa tiimipalaverissa kävimme kuitenkin kasvattajien kesken läpi tunnekerhossakin ilmi tulleita asioita, joihin toisinaan

liittyi myös huolen sävy. Tunnekerho oli osana arjen lapsikohtaista havainnointia, joka piti sisällään niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin puolen.

Kuvailin opinnäytetyössä toimintaa ja kerhossa tapahtuneita asioita yksityiskohtaisesti. Sitaatit ja lasten esiin tuomat asiat eivät kuitenkaan ilmennä lasten yksityisyyttä tai perheen tilannetta. Tuon julki päiväkodin, jonne opinnäytetyö sijoittuu, mutta en päiväkotiosastoa, josta tutkimusryhmäni lapset ovat. Lisäksi yhden lapsen tehostetun tuen tarpeen jätin tarkoituksellisesti huomiotta, sillä se ei vaikuttanut opinnäytetyöni toiminnallisen tai teoreettisen osion toteutukseen.

Tutkimusaineisto tuhottiin tutkimuksen jälkeen, kuten hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu (Hirsjärvi, ym. 2004, 27). Käytännössä tämä tarkoitti kerhomuistiinpanojeni ja havainnointiraporttieni hävittämistä. Luottamuksellisuus on tutkimuksen eettinen periaate (Vilka 2006, 113), jolloin kerätyn aineiston käyttö ja käsittely tulee noudattaa tutkittaville annettuja lupauksia (Hirsjärvi, ym. 2004, 26).

## 9 LOPUKSI

Tunnekasvatus on osa varhaiskasvatuksen eettismoraalista orientaatiota. Eettismoraalinen orientaatio on kuitenkin melko kokonaisvaltainen osa päiväkodin jokapäiväistä elämää. Näin ollen on selvää, että varhaiskasvattajat eivät voi nähdä eettismoraalista pedagogista orientaatiota pelkkänä kerran viikossa järjestettävänä tunnekerhona, vaan orientaation on näyttävä arjessa muuallakin.

Päiväkodin perushoitotilanteet ja niin kutsuttu tavallinen arki pitävät sisällään hyvin aitoa tunnekasvatusta. On kuitenkin tärkeää, että hyvää, pahaa sekä syy- ja seuraussuhteita aletaan opettaa lapsille kasvattajien yhdessä sopimalla tavalla systemaattisesti. Opinnäytetyöni tunnekerho ei siis yksinään riitä kattamaan kokonaista orientaatiota vaan rinnalla on hyvä kulkea muitakin tunnekasvatuksen tukena. Näen kuitenkin lopputyöni kaltaisen tunnekerhon hyvänä moottorina ja pysähdyspaikkana kaikille arjen tiimellyksessä tapahtuville tunneasioille.

Käytännössä päiväkodin tunnekasvatus sekä etiikan ja moraalin opettaminen voivat olla melko arkipäiväisiä ja joskus jopa huomaamattomia tapahtumia. Tunteista puhuminen ei ehkä sata vuotta sitten ollut suomalaisen yhteiskunnan tai varhaiskasvatuksen merkittävimpiä kulmakiviä. Tutkimukset kuitenkin ovat osoittaneet, etteivät sosiaaliset tai tunne-elämän taidot kartu vain elämällä muiden joukossa vaan että niitä tulee opettaa miltei siinä missä matematiikkaakin.

Tunnekasvatuksella on erittäin kauaskantoisia positiivisia seurauksia. Lapsena aloitettu tunnekasvatus on syrjäytymistä ennaltaehkäisevää työtä. Syrjäytymisen ehkäisy on yksi sosiaalialan merkittävimmistä tavoitteista jokaisella työkentällä ja etenkin päivähoidon piirissä tämä on mahdollista aloittaa jo hyvin aikaisin. Varhainen puuttuminen ja tunnekasvatuksen laadukkuus voivat olla kulmakivinä niin lasten koulumaailmaan sopeutumisessa kuin myös aikuisuuden tunneperäisten ongelmien ennaltaehkäisyssä.

## LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Sarmavuori, K. 2010. Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M.-L. & Aerila, J. (toim.) Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso M.-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. Qualitive methods in psychology. A research guide. Great Britain: Biddles Ltd.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Dale, P. & Crain-Thoreson, C. 1996. Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. Topics in early Childhood Special Education 16. 213-236.
- Furman, B. 2003. Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin. 3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen oppimisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haarakangas, K. 2008. Parantava puhe. Helsinki: Magentum.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isaacs, W. 1999. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. (suom. käännös Tillman, M. 2001). Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, K., Tontti, J., Lindblom-Ylänne, S., Niemelä, R. & Päivänsalo, T.-M. 2009. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Otava.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, R. A. 2000. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 1.painos. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2014. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Kyrönlampi-Kylmänen T. 2006. Lapsen tunteiden tulkkina. Teoksessa Määttä, K. (toim.) Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan. Keuruu: Otava.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. 2010. Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M-L & Aerila, J. (toim.) Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Munter, H. 2002. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Opetushallitus. Tunteesta tunteeseen. Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla. 13.6.2013. Luettu 31.8.2015.  
[http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen/tunnetaitoja\\_oppii\\_harjoittelemalla](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunnetaitoja_oppii_harjoittelemalla)
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten keskus.
- Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustajana. Teoksessa Aro, T. & Laakso M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Puolimatka, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatuseräajattelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Rhedin, U. 2004. Bilderbokens hemligheter. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus.
- Suomen sovittelufoorumi ry. 2015. Miniverso. Päiväkotisovittelu. Miniverso-koulutus 9.4.2015. Rinteen päiväkot. Ylöjärvi.

Tamminen, T. 2005. Olipa kerran lapsuus. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Ylöjärven varhaiskasvatuksen suunnitelma. 2015. Luettu 15.2.2015.  
[http://www.ylojarvi.fi/site/assets/files/20647/vasu\\_010415.pdf](http://www.ylojarvi.fi/site/assets/files/20647/vasu_010415.pdf)

## LIITTEET

### Liite 1. Tunnekello





## Liite 2. Tunnetikkari



### Liite 3. Kirje vanhemmille

Hei vanhemmat,

Nimeni on Kaisa. Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Tamkista ja Rinteen päiväkodissa harjoittelussa 16.2.-12.6. välisen ajan.

Kevät 2015 vietetään vuoroviikoin tunne- ja minäprojektien parissa. Opinnäytetyöni aiheena on sadut tunnekasvatuksessa. Lopputyöni toiminnallisen osion, tunnekerhon, toteutan täällä Havuilla. Suunnittelen ja toteutan tunnekerhoa yhteensä viisi kertaa. Pienryhmissä (Pöllöt, Siilit, Karhut) toteutetut kerhokerrat sisältävät aina eri tunteen, jota käsitellään sadun avulla. Lisäksi kerhossa askarrellaan ja leikitään. Aloitamme viikolla 10.



Viiden toimintakerran pohjalta kokoan opinnäytetyöhöni teorian jälkeisen toimintaraportin, jossa kuvaan tunnekerhotoimintaa lasten yksityisyyttä kunnioittaen. En aio julkaista lasten nimiä tai ottaa heistä valokuvia lopputyöhöni.

Mikäli teillä herää kysymyksiä tai ette halua lapsenne osallistuvan tunnekerhoon, otathan yhteyttä minuun.

Tämä kevät on tarinoita ja tunnetta tulvillaan!

Kaisa